

sobre tudo

Vol. 16 / Número 1
EDIÇÃO 2025



tinyurl.com/revistasobretudo

PRÁTICAS DE EXTENSÃO NA ESCOLA

O PAPEL PEDAGÓGICO
DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO



CAp
UFSC

REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Joana Célia dos Passos

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilceane Carraro

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

George França

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alexandre Toaldo Bello

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Adriana da Costa

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Everton Rogério da Silva Correa

EDITORA-CHEFE

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Müller, CA UFSC

George França, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI – UFV

LAYOUT

Fernanda Müller, CA UFSC

CAPA

Ramónn Wilhelm

**CONSELHO CONSULTIVO
AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL**

Adriana da Costa, UFSC

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC

Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC

Alexandre Sardá Vieira, IFSC

Ana Carina Baron Engerroff, UFSC

Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO

Ana Paula da Silva, IFSC

Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC

Anderson Luís Nunes da Mata, UNB

André Vagner Peron de Moraes, UFSC (*ad hoc*)

Andressa Brandt, IFC

Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR

Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II, RJ

Angélica D'Ávila Tasquetto, UFSC (*ad hoc*)

Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF

Carla Carvalho, FURB

Carla Cristiane Loureiro, UFSC

Carla Regina Martins Paza, UFSC (*ad hoc*)

Caroline Jaques Cubas, UDESC

Celso João Carminati, UDESC

Cleidiane Colins Gomes, UFPR (*ad hoc*)

Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC

Cristiano Mezzaroba, UFS

Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis

David Costa, UFSC

Edson Antoni, UFRGS

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF

Fabiano Batista Rodrigues, SME/PMB/Biguaçu

Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC

Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP

Flavia Maia Moreira, IFSC

Francisco Emílio de Medeiros, UFSC

Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Hamilton Wielewicki, UFSC (*ad hoc*)
Iara Zimmer, UFSC
Igor Lemos Moreira, UDESC
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, UFSC (*ad hoc*)
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Joel de Braga Junior, UFSC (*ad hoc*)
José Douglas Alves dos Santos, UFSC (*ad hoc*)
José Francisco Baroni Silveira, UFPEL (*ad hoc*)
Joana Vieira Borges, UFSC (*ad hoc*)
Juliane Mendes Rosa La Banca, UFSC (*ad hoc*)
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Juliete Schneider, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Karina Zendron da Cunha, UFSC (*ad hoc*)
Lavinia Teixeira, UFPB
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lisiane Vandresen, UFSC (*ad hoc*)
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lourival Martins, UDESC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcio Markendorf, UFSC
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/Florianópolis
Maria Aparecida Han, SME/PMF/Florianópolis
Maria Cristiane Deltregia Reys, UFSC (*ad hoc*)
Maria Eliza Chierighini Pimentel, UFSC (*ad hoc*)
Marivone Piana, UFSC (*ad hoc*)
Maurício José Siewerdt, UFFS

Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Paula Pereira Rotelli, UFSC (*ad hoc*)
Priscila Finger do Prado, UFSC (*ad hoc*)
Raphaela de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Renata Cecília de Lima Oliveira, UFSC (*ad hoc*)
Renata Gomes Camargo, UFSC (*ad hoc*)
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Rosangela Francischini, UFRN
Samuel Gomes de Oliveira, UFSC (*ad hoc*)
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Sheila Luzia Maddalozzo, UFSC (*ad hoc*)
Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Tafarel Cassaniga, UFSC (*ad hoc*)
Talles Viana Demos, IFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Victor Julierme Santos da Conceição, UFSC (*ad hoc*)
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Débora da Rocha Gaspar, Universitat de Girona
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 16, N. 1, ANO 2025
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramónn Wilhelm, com fotografia de Naiara Zat.

Editores: Gláucia Dias da Costa (Editora-chefe), Fernanda Müller, George França, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa
Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>

sobretudoca@gmail.com

- EDITORIAL -

O PAPEL DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO COMO CAMPOS DE ESTENSÃO UNIVERSITÁRIA

 **Gláucia Dias da Costa [Editora-chefe]**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5970>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: glaucia.costa@gmail.com

 **Fernanda Müller**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8349-6915>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: f.muller@ufsc.br

 **George Luiz França**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2974-7215>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: francalgeorge@gmail.com

 **Lara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: lara.duarte@ufsc.br

 **Leomar Tiradentes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

Contato: leotiradentes@yahoo.com.br

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) prevê diversas atribuições ao ensino superior, dentre as quais destacamos a atuação na universalização e aprimoramento da educação básica. Segundo a LDB, é papel das universidades públicas brasileiras trabalharem para o desenvolvimento da educação básica

seja mediante a formação e capacitação de profissionais que atuam nessa área, seja através do fomento de pesquisas no campo da educação que visem a melhor qualidade do ensino no país. De modo categórico, a lei ainda indica que é papel da universidade o “desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem dos dois níveis escolares” – educação superior e educação básica. Embora a LDB sinalize que a articulação entre universidade e sociedade deva se dar também no espaço escolar, ela não diz como exatamente essa articulação deve ser feita. Coube, então, às universidades fazerem essa reflexão e apresentarem propostas à sociedade.

Os debates a respeito da extensão universitária são antigos. Pelo menos desde a redemocratização as universidades vêm afirmando que a extensão não deve ser confundida com assistencialismo, nem como um “favor” que as instituições de ensino superior oferecem à sociedade. Naquele contexto, construiu-se o entendimento de que essa atividade deveria articular ensino e pesquisa e contribuir para organizar e assessorar os movimentos sociais e associações civis que então emergiam. O caráter social e político da extensão passou a ser reivindicado, assim como a compreensão de que ela era “uma parte indispensável do pensar e fazer universitário” (PNEU, 1999) e que, portanto, era necessário institucionalizá-la. Em 1999, representantes das universidades públicas organizaram o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), que até hoje norteia as atividades dessa natureza nas instituições de ensino superior. Nele a extensão era concebida como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que a comunidade acadêmica encontrava na sociedade a oportunidade de colocar em prática o conhecimento acadêmico, estudantes e professores aprendiam com as inúmeras realidades sociais com as quais se relacionava. Segundo o documento, havia um propósito claro nesse contato com a sociedade promovido pela extensão:

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (PNEU, 1999)

Assim, aquilo que hoje conhecemos como extensão universitária, foi construído à luz do que havia sido proposto na LDB, em consonância com os debates sobre a função social da universidade pública. Não se tratava apenas de construir um plano que organizasse e fomentasse as inúmeras atividades que ocorriam nas instituições de ensino superior, para além do ensino e da pesquisa. O que estava em jogo era o fortalecimento institucional da universidade pública brasileira, vista então como um instrumento de mudança social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. À esteira desse entendimento e atualizando os compromissos do Plano Nacional de Extensão Universitária, em 2012 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) sistematizou a Política Nacional de Extensão Universitária – documento que aprimora e consolida o PNEU, reafirmando a importância das ações de extensão no ensino superior e o seu papel central na transformação da sociedade.

No entanto, junto com os avanços, vieram as ameaças. Se, por um lado, nas últimas décadas as políticas de transferência de renda e as ações afirmativas contribuíram para

democratizar o acesso ao ensino superior e ampliar as ações de extensão, por outro lado, a universidade pública vem sofrendo reiterados ataques, que colocam em risco a sua existência. Nesse contexto, qual a importância da extensão universitária? Em *A Universidade no Século XXI*, Boaventura de Sousa Santos (2004) afirma que diante dos avanços neoliberais sobre o ensino superior e das tentativas deslegitimar o papel formador das universidades, a extensão surge como uma peça fundamental, capaz de reconectar universidade pública à sociedade, transformando-a em um espaço pluridisciplinar de diálogo, resistência e emancipação.

Embora a história dos colégios de aplicação seja anterior ao debate acerca extensão acima citado, há em sua origem um propósito que se aproxima daquilo que conhecemos como extensão universitária. Originalmente chamados ginásios de aplicação, os colégios de aplicação foram criados a partir do Decreto nº 9.053, de 12 de março de 1946, que obrigava as faculdades de filosofia federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. Além de atenderem às demandas dos licenciandos das universidades, os colégios de aplicação deveriam servir com centros de pesquisas na área da Educação, fomentando a renovação das ideias e práticas pedagógicas, tal como ocorria nos *Teachers College*, nos Estados Unidos, e no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Ou seja, mesmo que de modo incipiente há na criação dos colégios de aplicação um gérmen daquilo que mais tarde chamaríamos de extensão universitária, visto que “ao praticarem, em suas classes, o saber adquirido na Faculdade, os alunos-mestres estariam aplicando as teorias pedagógicas à realidade escolar. (MEC, 2003, p.11)

Muita coisa mudou na formação de professores desde o decreto de 1946, que deu origem aos colégios de aplicação. Em 1962 aboliu-se a obrigatoriedade de que os cursos na área de educação criassem escolas de aplicação e instituiu-se o estágio supervisionado obrigatório. Por outro lado, os colégios de aplicação existentes passaram a ser entendidos como “centros de experimentação e demonstração”. Esse reposicionamento coincidiu com uma ampliação do número de instituições dessa natureza. Atualmente, são 24 colégios de aplicação vinculados a instituições de ensino superior federais. Embora já se tenha superado o paradigma de que o conhecimento é algo deva ser aplicado e que as práticas pedagógicas devam ser replicadas, os colégios de aplicação continuam sendo um espaço fundamental de formação docente, de pesquisa e de extensão universitária. Por isso, dedicamos a presente edição da *Revista Sobre Tudo* para refletir sobre o papel da extensão na educação básica. Na foto de capa, de autoria de Naiara Aline Chaves Zat, vemos uma aluna do curso de Odontologia da UFSC interagindo com estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação. Trata-se de um registro fotográfico da ação de extensão *Promoção da Saúde no Colégio de Aplicação da UFSC*, tema do artigo que abre este número – *A extensão universitária como dispositivo de ensino-aprendizagem: os 25 anos do projeto de extensão Promoção da Saúde no Colégio de Aplicação da UFSC*, de autoria da professora Carla Miranda Santana. A professora Carla também é responsável pela organização do memorial fotográfico *Odontologia UFSC: desde os anos 2000 promovendo saúde bucal no Colégio de Aplicação*, que encerra esta edição.

O presente número ainda conta com seis outros artigos, que de forma direta ou indireta abordam articulações possíveis entre a extensão universitária e a educação básica.

É o caso do texto *Contribuições das práticas de ensino supervisionadas para a formação docente reflexiva na licenciatura em letras: um relato de experiência no Programa de Residência Pedagógica*, de autoria Nicolly Ferreira Borges e Lucas Barbosa Pelissari. Ainda na esteira da articulação entre extensão e formação docente temos o artigo *Multiletramentos e multimodalidade no programa de residência pedagógica: Gênero discursivo tiras que circulam na mídia digital*, de autoria de Patrícia Maria da Silva, Viviane Cristina de Alencar Tomé, Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento e Anair Valênia. Embora o artigo *O uso de metodologias ativas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental*, de autoria de Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo e Nicole Carvalho dos Santos Silva não trate diretamente de uma ação de extensão, ele parte da realidade escolar para o desenvolvimento de pesquisa no campo da educação, nesse sentido, é uma contribuição da relação educação básica e ensino superior.

Juventudes escolarizadas e suas percepções do espaço urbano: segurança pública, cidade es escola, de Gabriela Bispo dos Santos e Victor Hugo Nedel Oliveira, é resultado de uma pesquisa realizada com estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que investiga as percepções que os jovens têm em relação a cidade que moram. O estágio supervisionado obrigatório, outra ponte que aproxima universidade e educação básica, é a tema de três textos presentes nesta edição: *Compreendendo as Religiões de Matriz Africana: debate com alunos da EJA em Florianópolis*, Gregório Bembua Kambundo Tchitutumia; *No interior do Amazonas: ensinar e aprender na convivência lúdica da pedagogia*, de Ronara Viana Cordovil e Mateus de Souza Duarte; e *Respeitável público, o circo chegou! Uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de Circo nos anos finais do Ensino Fundamental*, de Ana Paula Gomes Marques. Participação e cidadania nas escolas é o tema principal do artigo *Das normas à prática: a escolha dos gestores escolares nas escolas públicas estaduais do Brasil*, resultado da pesquisa de Augusto Schwager de Carvalho e Adriana da Silva Lisboa Tomaz. Por fim, este número encerra com o belo ensaio *Amor e ensino: uma proposta de aplicação da Teoria das Cores do Amor na prática pedagógica*, de Ana Carolina Figueiredo Peixoto, que propõe uma educação estruturada a partir das necessidades emocionais e intelectuais dos estudantes. Desejamos a todas uma ótima leitura!

Referências

Programa Nacional de Extensão Universitária (PNEU), MEC, 1999.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa. A Universidade no século XXI. Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MEC. Repensando as escolas de aplicação – Cadernos de Educação Básica, vol. V, 2003.

- APRESENTAÇÃO -

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO DISPOSITIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: OS 25 ANOS DO PROJETO DE EXTENSÃO “PROMOÇÃO DA SAÚDE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”

 **Joaquim Gabriel de Andrade Couto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8136-3441>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: joaquimgcouth@gmail.com

 **Vinicius Spiger**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1627-659X>

Secretaria Municipal de Saúde, Pomerode/SC, Brasil

Contato: viniciusspiger@gmail.com

 **Carla Miranda Santana**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6369-9600>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

Contato: carla.miranda@ufsc.br

 **Daniela Lemos Carcereri**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2931-7207>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

Contato: daniela.lemos.carcereri@ufsc.br

O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), enquanto espaço de ensino, exerce um papel central no campo da educação, sendo responsável tanto pelo processo formativo de crianças e adolescentes no ambiente escolar quanto pela formação de estudantes de graduação que utilizam este espaço como campo

de prática. É nesse contexto que, há 25 anos, o CA também se tornou um território onde o ensino e a saúde bucal se encontram.

O projeto “Promoção da Saúde no Colégio de Aplicação da UFSC” iniciou suas atividades no ano 2000, coordenado pela professora Daniela Lemos Carcereri, do Departamento de Odontologia. Inicialmente, o projeto se incorporou ao currículo do curso de graduação em Odontologia da UFSC como um estágio obrigatório. No entanto, a partir da reforma curricular implementada em 2010, o estágio ganhou caráter de atividade optativa, direcionada a discentes interessados pela temática da saúde bucal no ambiente escolar.

Em 2015, considerando-se a importância da articulação entre a universidade e a sociedade, o projeto foi institucionalizado como uma iniciativa de extensão universitária. Tal mudança reafirmou o compromisso com a democratização do conhecimento e com a responsabilidade social da instituição. Esta reformulação permitiu também ao projeto um alinhamento com a indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundante da universidade pública brasileira.

Diante desse novo contexto, buscou-se ampliar a concepção do projeto, que desde o início teve o compromisso de transcender e avançar promovendo uma formação para além do foco em procedimentos clínicos. Enquanto projeto de extensão, constituiu-se um espaço privilegiado de aplicação prática dos saberes acadêmicos. Em oposição ao modelo biomédico hegemônico e os limites que este impõe ao fazer em saúde, optou-se por uma concepção formativa da saúde com foco na atuação ampliada, interdisciplinar e consciente da realidade social concreta que determina o processo saúde-doença.

Nesse horizonte, o CA segue configurando-se como um espaço de promoção e educação em saúde, no qual se acionam novas potencialidades e possibilidades ético-formativas dos envolvidos. Consolidou-se uma estratégia de promoção integral à saúde bucal, com a incorporação de ações preventivas, educativas e assistenciais, contribuindo para a superação da concepção curativista, tradicionalmente atribuída à atuação odontológica no ambiente escolar.

O projeto é desenvolvido com a participação de discentes bolsistas e voluntários de fases iniciais (2º ao 4º semestre) e finais (9º e 10º semestre) do curso de graduação em odontologia, além de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Odontologia, com a supervisão direta de docentes do Departamento de Odontologia da UFSC.

Tal configuração busca favorecer a articulação entre os saberes teóricos e práticos no processo de construção e execução de diferentes atividades em saúde, no âmbito individual e coletivo, com o cuidado de se respeitar os saberes e o momento vivenciado por cada um de seus participantes.

Entre as ações coletivas desenvolvidas, os estudantes mobilizaram uma ampla variedade de temáticas a serem trabalhadas com o público escolar, abrangendo tópicos relacionados à saúde, alimentação, higiene bucal e sustentabilidade. As intervenções foram concebidas com ênfase em abordagens lúdicas e interativas, com o propósito de potencializar o engajamento dos escolares e favorecer uma aprendizagem mais significativa diante das questões suscitadas (Carcneri *et al.*, 2017).

As ações direcionadas são estruturadas a partir de estratégias pedagógicas interativas, tais como jogos educativos, atividades práticas, dinâmicas de *gamificação*, *quizzes* e feiras científicas, entre outras. Tais metodologias têm por objetivo estimular a curiosidade do público-alvo e promover um ambiente de aprendizagem que desafia e potencializa a criatividade e o protagonismo da equipe extensionista. O processo de planejamento, execução e avaliação das atividades envolve docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, promovendo uma perspectiva de ensino-aprendizagem mais horizontal e coletiva.

Ainda no âmbito das ações coletivas, o projeto desenvolve-se por meio de uma abordagem intersetorial que não se limita à mera transposição de temas relacionados à saúde para o ambiente escolar. Ao contrário, sua atuação se configura de forma orgânica e integrada, pautando-se pela interdisciplinaridade. Tal perspectiva possibilita o envolvimento articulado de distintos atores sociais, pertencentes não apenas ao campo da odontologia e da educação, mas também às áreas do serviço social, nutrição, enfermagem e educação física, promovendo, assim, uma rede de saberes e práticas interdisciplinares voltadas à integralidade do cuidado.

No que tange especificamente à saúde bucal, para além das atividades educativas, são realizadas ações semestrais de escovação supervisionada pelos discentes dos primeiros anos do curso de Odontologia, sob a orientação dos estudantes em fase final da graduação. Estes, por sua vez, são também responsáveis pelos atendimentos clínicos realizados no consultório odontológico instalado nas dependências da própria instituição escolar. Anualmente, os escolares são submetidos a uma avaliação de saúde bucal, cujos resultados subsidiam a definição do fluxo de atendimentos, com base em um indicador de necessidade de tratamento odontológico.

A realização dos procedimentos clínicos é condicionada à obtenção do consentimento informado dos pais ou responsáveis legais. As intervenções compreendem desde ações preventivas, como orientações de higiene oral e profilaxias, até procedimentos restauradores, todos executados por estudantes do último ano da graduação, sob supervisão direta de professores e dentistas vinculados à pós-graduação. Ainda cabe ressaltar, que a realização das ações preventivas e dos atendimentos clínicos têm influência na participação ativa da Associação de Pais e Professores, Departamento de Odontologia e Direção do CA, assim como da Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, os quais possibilitam por meio de recursos financeiros e doações a aquisição de insumos e instrumentais necessários para a manutenção das atividades.

Outro importante elemento do projeto é o desenvolvimento da atenção interdisciplinar à saúde bucal dos estudantes com deficiência, tanto no âmbito do cuidado coletivo quanto no do cuidado individual. Com o apoio de professoras auxiliares de educação especial, o projeto busca garantir a inclusividade em suas ações. De mesmo modo, emprega estratégias de ambiência, tecnologia assistiva e tecnologias leves. Tais ações fomentam a humanização do cuidado e a aproximação dos participantes do projeto com a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência (Silva *et al.*, 2024).

Além disso, o projeto se tornou objeto de produção técnico-científica ao longo dos anos. Isso envolve a apresentação de trabalhos sobre o projeto em congressos e encontros acadêmicos, a publicação de artigos científicos, a elaboração de vídeos educativos e a realização de minicursos durante a Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEX) da UFSC.

Sendo assim, o projeto de extensão tem atuado como dispositivo de ensino-aprendizagem coletivo no processo de formação dos diferentes discentes que passam pelo CA ao longo dos anos. Trata-se de compreender a extensão universitária não meramente como um mecanismo de difusão de saberes técnicos, ou como instrumento de persuasão dos sujeitos envolvidos, mas como um espaço privilegiado para a promoção do diálogo entre distintos saberes e experiências. Nessa perspectiva, a extensão possibilita a apreensão daquilo que se busca aprender e ensinar, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da realidade concreta. Por isso, Freire já afirmava que, no processo de aprendizagem: “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo;

aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (Freire, 2001, p. 16).

Nesse sentido, o projeto de extensão configura-se como um catalisador da intercomunicação entre diferentes campos do conhecimento e entre sujeitos sociais diversos, promovendo a coparticipação no processo reflexivo. O que se prioriza, portanto, não é a construção de um conhecimento puramente técnico e individualizado, mas a construção coletiva de um conhecimento conectado à realidade social concreta, que emerge da escuta, da mediação e da colaboração horizontal no exercício crítico do pensamento.

Ao completar 25 anos, o projeto “Promoção da Saúde no Colégio de Aplicação da UFSC” segue vislumbrando um horizonte no qual a universidade pública esteja comprometida com o tripé ensino-pesquisa-extensão. Com isso, reafirma-se seu papel como agente de coesão social, capaz de fomentar um processo de ensino-aprendizagem que seja, de fato, crítico, reflexivo e transformador da realidade social.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3693, 14 mar. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>

CARCERERI, D. L *et al.* Práticas inovadoras de educação em saúde bucal para promoção da saúde: relato de experiência. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 143-151, 2017. DOI: 10.5007/1807-0221.2017v14n26p143. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2017v14n26p143>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SILVA, R.M. *et al.* Cuidado interdisciplinar em saúde bucal de estudantes com deficiência: vivência extensionista. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v.20, e242357, 2024. DOI: 10.5212/Rev. Conexao.v20.23257.25.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. O Centro de Ciências da Educação da UFSC: relatos de uma trajetória. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. especial, p. 1507–1522, dez. 2016. DOI: 10.1590/2175-623668721. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JFJKGqnNGXf8ZC8tHBDMCSs/>

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA LICENCIATURA EM LETRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Contribuciones de las prácticas docentes supervisadas a la formación reflexiva del profesorado en la licenciatura en letras: un relato de experiencia en el Programa de Residencia Pedagógica

 **Ewerton Ávila dos Anjos Luna**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: ewerton.luna@ufrpe.br

 **Laura Maria da Hora Alves Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1179-3701>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: laura.hora@ufrpe.br

Resumo: Este relato apoia-se nas experiências vivenciadas por uma discente do curso de Licenciatura em Letras durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), incentivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e têm como objetivo fomentar reflexões acerca da contribuição das práticas de ensino supervisionadas realizadas em programas de formação inicial do professor como, por exemplo, o recém-extinto PRP. A partir do incentivo à docência proporcionado pelo supracitado programa, a licencianda teve a oportunidade de aperfeiçoar suas práticas de ensino em sala de aula sob supervisão, de modo a conseguir alinhar e ressignificar as atividades práticas de ensino com as teorias estudadas na universidade através da reflexão sobre a ação (Schön, 1992), elemento fundamental para a construção de uma práxis pedagógica (Freire, 1987) e para a construção da identidade profissional do futuro professor (Nóvoa, 1991; 2006). Os resultados deste trabalho apontam o papel positivo das práticas de ensino supervisionadas dos programas de fomento à educação para a formação do docente porque possibilitam a formação reflexiva do licenciando, o que implica na inclusão de professores bem qualificados para a atuação na Educação Básica.

Palavras-chave: Práticas de Ensino Supervisionadas; Formação Docente; Práxis Pedagógica.

Resumen: Este estudio se basa en las experiencias de una estudiante del curso de Letras en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), incentivado por la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), y tiene como objetivo estimular reflexiones sobre la

contribuição de las prácticas docentes supervisadas realizadas en programas de formación inicial docente como, por ejemplo, el recientemente extinto PRP. A través de la promoción y estímulo a la docencia brindada por el mencionado programa, la estudiante tuvo la oportunidad de perfeccionar sus prácticas de enseñanza en el aula bajo supervisión, con el fin de alinear y resignificar las actividades prácticas de enseñanza con las teorías estudiadas en la universidad por medio de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), elemento fundamental para la construcción de una praxis pedagógica (Freire, 1987) y para la construcción de la identidad profesional del futuro profesor (Nóvoa, 1991; 2006). Los resultados de este trabajo apuntan el papel positivo de las prácticas docentes supervisadas en los programas de promoción educativa para la formación docente porque posibilitan la formación reflexiva de los estudiantes universitarios, lo que implica la inclusión de profesores bien calificados para actuar en la educación básica.

Palabras-clave: Prácticas Docentes Supervisadas; Formación Docente; Praxis Docente.

Linhas introdutórias

O processo de formação docente não está definido pela transitória participação na sala de aula da academia durante a graduação e a pós-graduação, mas expande as barreiras para além dela a partir das práticas de ensino que o professor desenvolve ao longo da sua trajetória profissional, as quais utiliza para descobrir, redescobrir e consolidar não só sua identidade profissional (Nóvoa, 1991) como também aperfeiçoar as suas práticas didático-pedagógicas, processo que se inicia durante o percurso da graduação, em sua formação docente inicial. Para Pimenta (1999), o desenvolvimento de atividades voltadas às práticas de ensino são fundamentais na formação inicial docente, pois é a partir dessas práticas que o futuro professor poderá articular os saberes teóricos com a realidade da sala de aula, desenvolvendo competências essenciais para o exercício da profissão. Por isso, no processo de formação docente, é imprescindível que o futuro professor tenha a possibilidade de não só ter acesso às discussões teórico-críticas no âmbito da universidade como também acesso às práticas de ensino supervisionadas, de modo a ampliar seu repertório de formação e aperfeiçoar suas habilidades com o objetivo de construir uma formação docente reflexiva.

É partindo dessa perspectiva que este relato de experiência apresenta as experiências vivenciadas em campo, no recém-extinto Programa de Residência Pedagógica (PRP), como uma das formas de aperfeiçoar as habilidades docentes.

Durante a permanência no PRP foi possibilitado a residente pedagógica não só experienciar o aperfeiçoamento das suas habilidades docentes através das práticas de ensino, as quais foram alinhadas às discussões teóricas oriundas da universidade, como também refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas tradicionalmente na Escola-Campo. O ato de pensar sobre essas práticas partiram da possibilidade de iniciar uma construção formativa de seu perfil docente através da reflexão sobre a ação, um dos conceitos trabalhados por Schön (1992), que trata sobre a habilidade de refletir sobre as ações comumente desenvolvidas no cotidiano da sala de aula com o objetivo de desenvolver novas ações significativas e, assim, construir uma identidade profissional

(Nóvoa, 1991; 2009) alinhada à práxis pedagógica (Freire, 1987), que trata da robusta relação entre a reflexão, a teoria e a prática.

A justificativa deste relato dá-se pela importância de pensar as práticas de ensino supervisionadas fomentadas em programas educacionais, como o PRP, como atividades de ampla disseminação nos cursos de licenciatura, de modo a reforçar, fortalecer e ampliar o trabalho de práticas de ensino supervisionadas já desenvolvido pelos estágios supervisionados obrigatórios. Os resultados deste relato de experiência culminam na positiva percepção de que as práticas de ensino supervisionadas em programas de fomento à educação possibilitam a construção da identidade profissional do licenciando, além de favorecer uma ampla formação reflexiva na licenciatura em Letras, o que favorece a inclusão de profissionais bem qualificados para atuação na Educação Básica.

1. Percorso metodológico

Este relato de experiência caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na vivência de uma discente do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica promovido pela CAPES. A abordagem qualitativa foi escolhida devido à sua natureza interpretativa, o que permite não só compreender o contexto escolar como também refletir sobre as experiências adquiridas, as quais foram fundamentalmente importantes no processo de formação inicial docente.

As experiências relatadas ocorreram numa escola da rede pública estadual do município de Recife-PE, a qual se qualifica como uma escola de referência em ensino fundamental e médio. A instituição possui grande porte, está situada em uma área central da cidade e atende aos mais diversos contextos socioculturais, possuindo um corpo discente diverso, o que proporciona um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e significativas.

As atividades da residência consistiram na observação sistemática do cotidiano escolar, incluindo a ecologia escolar, os documentos norteadores (Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o Currículo de Pernambuco), as aulas ministradas pelo professor titular, intitulado no PRP como “Preceptor”. Outrossim, as atividades foram seguidas por participação ativa do residente nas aulas, além da regência supervisionada, que foi desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A construção deste relato de experiência baseia-se em registros de campo, planejamentos de aulas, reflexões individuais e coletivas, bem como no diálogo com o preceptor e com o coordenador institucional do programa.

Os dados empíricos analisados tratam das práticas vivenciadas diretamente pela licenciada, à luz de referenciais teóricos da educação que abordam a formação docente inicial, a identidade profissional do professor e a práxis pedagógica. Dessa forma, este relato busca apresentar e refletir sobre uma experiência formativa, de modo a contribuir

com os debates sobre a importância de experiências práticas de ensino na formação inicial, a partir da ampliação de programas de fomento à docência.

Relato de Experiência: pensando a práxis pedagógica

Estar inserido no contexto da sala de aula enquanto residente pedagógico possibilita um olhar diferente sobre o contexto escolar, uma vez que no espaço do PRP as práticas de supervisão são constituídas por uma rede de apoio que consiste em fortalecer as habilidades do residente e auxiliá-lo no aperfeiçoamento de competências que podem surgir como desafios no processo de ensino-aprendizagem. Os *feedbacks* são ferramentas que se fazem presentes durante a Residência Pedagógica, no entanto, eles não convergem com retornos que objetivam pontuar as práticas de ensino como “negativas” ou “positivas”, pelo contrário, surgem como uma forma de contribuir para o processo de aperfeiçoamento das habilidades e desenvolvimento da identidade do futuro docente, além de estimular a reflexão acerca das estratégias de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas na sala de aula a partir da formação teórico-crítica obtida na universidade, o que possibilita o desenvolvimento da práxis pedagógica (Freire, 1987).

No período de observação do PRP, percebi, ainda que não verbalizadas, uma série de condutas, valores e comportamentos sociais esperados para o papel do professor, já que, infelizmente, o professorado carrega uma identidade profissional estereotipada e socialmente construída que rege a dinâmica do relacionamento entre o professor e o aluno, sendo o estudante condicionado durante muitos anos escolares a esperar determinadas práticas como comuns ao contexto de sala de aula. Essas práticas surgem como modalidades de opressão, tal qual a chamada “educação bancária” trabalhada por Freire (1987) como um modelo antidialógico que prioriza o ensino de forma unilateral, já que percebe o sujeito como um repositório vazio que precisa ser “abastecido” pelos saberes unicamente oriundos do professor.

Foi nesse contexto que percebi a práxis pedagógica (Freire, 1987) como uma alternativa reflexiva que alinharia o conhecimento teórico-crítico da universidade às práticas docentes, de modo a evitar padrões repetitivos de ensino e consolidar o meu papel enquanto uma professora que buscava, e busca, desenvolver práticas significativas que respeitassem o contexto social do alunado. Durante as atividades práticas de ensino, exercitei a autoformação através da reflexão teórico-crítica das minhas ações visando não só refletir sobre elas como também transformá-las. Ainda que não tivesse percebido, à época, foram esses movimentos autorreflexivos e coletivos que possibilitaram que a participação no programa estivesse contribuindo para uma formação inicial reflexiva. A importância da práxis pedagógica se dá justamente por possibilitar que o professor saia de um papel de “produtor de conhecimento” para um agente reflexivo de suas práticas de ensino. Para Freire (1987), na práxis pedagógica:

[...] É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de

que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (Freire, 1987, p. 47)

Por esse motivo, busquei alinhar todo o conhecimento teórico-crítico às práticas de ensino e às reflexões dessas práticas. Logo, ao pensar os aspectos das práticas de ensino que eu gostaria de desenvolver na sala de aula durante a regência, rememorei Micheletto e Levandovski (2008) que citam Schön (1992) em seu trabalho sobre a teoria das práticas de ensino reflexivas, que se fundamenta nos conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Para o autor, a reflexão-na-ação surge através da manifestação dos conhecimentos técnicos oriundos da formação profissional, ou seja, aquilo que o professor já sabe fazer e faz de maneira prática, sendo seu conhecimento cotidiano “aplicado” tecnicamente na rotina da sala de aula; já o processo de reflexão-sobre-a-ação surge como uma forma de pensar a prática daquilo que se faz no dia-a-dia, assim, o professor reflete sobre a ação tomada na sala de aula e pode reconstruí-la ou a ressignificar com novas práticas sem ter a necessidade de sistematizar essa reflexão ou a mudança feita. No conceito de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, por sua vez, o autor trata do ato de realizar e sistematizar a reflexão feita posteriormente a ação que foi ressignificada durante a prática. Nessa situação, o professor reflete sobre a reflexão que suscitou na ressignificação da ação, logo, ele desenvolve uma avaliação formativa que pode ser sistematizada de maneira oral ou escrita com o objetivo perceber as problemáticas existentes na ação cotidiana, quais as formas de ressignificar aquela ação foram utilizadas, quais adaptações ou melhorias foram feitas ou podem ser feitas, de modo a fomentar uma perspectiva crítica sobre as suas próprias práticas de ensino, como propõe o método de práxis docente que visa contribuir para a construção, desconstrução e reconstrução do processo formativo do docente.

Em minha trajetória no PRP, a teoria das práticas de ensino reflexivas foi imprescindível para a promoção da ruptura com os padrões de ensino historicamente repetitivos, além de possibilitar e fomentar o desenvolvimento da minha práxis pedagógica em sala de aula. Refletir as práticas docentes adotadas em sala de aula contribuiu para a percepção do quão algumas delas estavam ligadas ao contexto estrutural da arcaica ideia de escola como espaço de reprodução de conhecimento e de como eram exercidas sem reflexões acerca das problemáticas existentes, justamente por se tratar de práticas historicamente desenvolvidas para manter uma relação de hierarquização entre professores e alunos.

Em paralelo a permanência no Programa de Residência Pedagógica, iniciei o curso da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP) na universidade, no curso as reflexões e o estudo acerca das metodologias e das práticas de ensino trabalhadas pela docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) fortaleceram as reflexões a respeito das práticas de ensino que observei no PRP, o que estimulou-me mais fortemente a querer desenvolver, em minha regência prática, novas formas de ensinar.

Esse momento foi de suma importância, pois estava em uma situação de incômodo diante da estrutura de ensino visualizada na Escola-Campo. É importante salientar que foi também, ao cursar a disciplina MELP, que descobri que alinhar as práticas de ensino ao conhecimento crítico-teórico era muito mais do que ler os textos na universidade e se angustiar pela frustração de não conseguir desenvolvê-los na sala de aula, mas sim buscar discuti-los e adaptá-los à realidade que era possível diante da infraestrutura da escola onde se está inserido e do contexto dos alunos. Sobre isso, Pimenta (2005) reitera a importância de articular os saberes práticos aos saberes teóricos para permitir que eles se ressignifiquem e transformem as práticas de ensino em uma atividade significativa:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (Pimenta, 2005, p. 26)

Foi nesse contexto que o período de observação se tornou um momento para fazer não só a observação das dinâmicas escolares e a avaliação diagnóstica dos estudantes, como também um momento de compreender as práticas de ensino que poderiam ser desenvolvidas no contexto do PRP e quais poderiam ser ressignificadas de modo a respeitar o contexto social dos alunos e criar novas dinâmicas de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Desenvolvendo a práxis pedagógica

O período de observação passou mais rápido do que o esperado e entre tantas leituras, discussões e reflexões, tive acesso aos conteúdos programáticos designados para o ensino da turma do 7º ano. Ali, aliada às discussões e reflexões feitas durante o programa, iniciei o processo de construção dos planos de aula com o objetivo de construir um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos. Dentre os temas trabalhados durante o período de regência, compartilho, neste relato de experiência, o processo de ensino do gênero textual conto devido às dificuldades encontradas, aos obstáculos superados e aos resultados positivos, elementos que influenciaram diretamente na formação reflexiva proporcionada pelo PRP.

Para a construção do plano de aula de ensino do gênero textual conto, optei por criar uma sequência didática, procedimento que, conforme Schneuwly, Noverraz e Dolz (2010), é constituído por um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual e/ou oral. A sequência didática construída foi intitulada como “O gênero textual conto para o incentivo à produção textual”, sendo organizada por etapas, sendo elas: **1ª Etapa:** estimular a discussão acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual conto a partir da reflexão de que o conto está presente em nosso

cotidiano desde a infância; **2ª etapa:** revisar o gênero textual conto a partir da leitura coletiva, de modo a reconhecê-lo como elemento comum em nosso contexto social; **3ª etapa:** produzir coletivamente um miniconto, sob mediação do professor, para aproximar os estudantes dos processos de produção textual do gênero conto; **4ª etapa:** produzir individualmente o gênero textual conto; **5ª etapa:** desenvolver oficinas de leitura e discussão sobre os contos, com o objetivo de trabalhar possíveis defasagens encontradas nos textos (essas atividades foram definidas de acordo com a avaliação formativa dos contos entregues pelos alunos); **6ª etapa:** devolver os contos aos alunos e orientá-los para a reescrita (de acordo com a necessidade individual do estudante); **7ª etapa:** ilustrar os contos, e **8ª etapa:** socializar as produções finais.

Essa sequência didática foi pensada de acordo com as possibilidades existentes na escola devido aos problemas estruturais, como a ausência de equipamentos multimídia e a pouca disponibilidade de material de leitura na biblioteca que contemplasse toda a turma, o perfil estudantil e a faixa etária dos alunos. Além disso, após o período de observação, foi verificada a necessidade construir um trabalho didático-pedagógico que aliasse elementos existentes na realidade daquele grupo, como a evidente criatividade dos alunos e as dificuldades em atividades de produção textual, leitura e oralidade. Além disso, percebeu-se a dificuldade da turma em desenvolver suas habilidades em determinados assuntos quando as atividades propostas se baseavam no frequente e cotidiano uso do livro didático ou na escrita a partir do quadro negro, a chamada “cópia”. Parecia-me que os estudantes percebiam as atividades cotidianas como maçantes e isso os deixava dispersos e pouco interessados, o que criava uma turma pouco disposta a desenvolver as atividades propostas pelo professor. Como regente, desejava que os alunos ficassem engajados nas atividades propostas, por isso busquei desenvolver atividades que fossem mais dinâmicas em relação à rotina que tinham na escola cotidianamente na disciplina de língua portuguesa. Um dos fatores que influenciou nessa escolha foi ter vivenciado o cotidiano da sala de aula com os estudantes e perceber como a rotina de atividades pouco desafiantes implicava na negativa percepção dos alunos a respeito do papel da aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, o Programa de Residência Pedagógica possibilita, aos residentes, o privilégio de desenvolver as mais diversas práticas de ensino, de aperfeiçoar suas habilidades de ensino-aprendizagem e de explorar novos saberes. Pensando nisso, trabalhar um gênero textual tão diversificado quanto o gênero conto e poder desenvolver, através dele, competências de oralização, leitura e escrita foram também fatores que implicaram nas escolhas das estratégias de ensino mais dinâmicas.

A percepção de que no cotidiano da sala de aula imperava a predominância do uso do livro didático e as atividades de “cópia” do quadro negro, adquirida durante a observação, associada as amplas possibilidades do PRP fizeram-me decidir desenvolver atividades que estimulassem a participação do alunado nas das atividades didático-pedagógicas que originaram a sequência didática que logo será mais bem detalhada.

Luckesi (2011) em seu trabalho sobre a avaliação da aprendizagem escolar fez-me pensar na importância de acolher os estudantes antes de iniciar o processo de ensino do gênero textual conto, por isso iniciei a sequência didática com uma avaliação diagnóstica que tinha como objetivos perceber o quão familiarizados os estudantes estavam com o gênero textual conto, além de fazer os alunos perceberem o quão divertido seria embarcar nos novos saberes que seriam trabalhados em sala de aula. Assim, na primeira etapa da sequência didática, os estudantes puderam relembrar o gênero textual conto e iniciar um processo de aproximação. Essa atividade tinha o objetivo de desmistificar os possíveis receios acerca de um trabalho didático que indicava não só a leitura, vista por eles como uma atividade chata, como também a temida atividade de produção textual. Na segunda etapa da sequência didática, dei continuidade ao trabalho de aproximação e familiarização dos estudantes com o gênero textual conto. Nessa fase, fiz a leitura coletiva de diversos contos, dentre eles, o popular conto “O Flautista de Hamelin”, dos Irmãos Grimm, e a “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, iniciando as leituras em minha voz e solicitando, em seguida, aos estudantes, um a um, que dessem seguimento, para que todos da classe pudessem ter as habilidades de leitura e oralização exercitadas.

Os momentos de leituras eram repletos de discussões acerca do conteúdo dos contos, com objetivo não só de entender a história ali narrada, como também os elementos estruturais existentes, os elementos presentes na narrativa, os tipos de narrador e o objetivo do autor naquele texto, o que suscitava muitas opiniões dos estudantes e os entusiasmava. Ao iniciar a fase três, foi importante mostrar aos estudantes o quão bacana era escrever, por esse motivo fui até a lousa e fomos, coletivamente, construindo um miniconto. Inicialmente, pedi que eles me dissessem quais elementos eram importantes para a construção do conto e como poderíamos escolhê-los. Em grupo, eles entoavam “narrador, personagem, espaço...”, alguns diziam “quero narrador observador”, outros gritavam “é melhor narrador personagem, fica mais engraçado”. No ímpeto de querer conhecer a escrita, os alunos se animaram e contribuíram ativamente. No fim desta fase, obtivemos o seguinte produto, fruto de uma produção coletiva:

Item 1 - Miniconto coletivo transcrito digitalmente

A Cabra e o Bode

Era uma vez numa roça, no interior de Pernambuco, uma Cabra, um Bode e um Fazendeiro que viviam muito tristes, pois passavam muita fome. Em uma das noites de fome, o Fazendeiro decidiu que ia matar a Cabra para comê-la. O Bode, que era muito esperto, percebeu a intenção do Fazendeiro e avisou a Cabra. Dessa forma, os dois ficaram “ligados” e antes que o Fazendeiro pudesse perceber, tinha ido parar na panela. No fim do dia, a Cabra e o Bode ficaram com a barriga cheia e o Fazendeiro virou jantar.

Fonte: Produção coletiva do 7º ano

Ao fim da terceira fase, senti-me satisfeita por ter conseguido despertar o interesse dos estudantes na atividade de produção textual. Infelizmente, a animação não durou muito

porque na quarta etapa da sequência didática foi necessário lidar com alguns desafios e obstáculos associados ao medo da escrita. O que ocorre é que, na era da informação, os estudantes estão expostos cotidianamente a diversos estímulos visuais em curtos intervalos de tempo através das plataformas digitais. Logo, um trabalho didático-pedagógico que requer tempo, atenção e dedicação, muitas vezes, perde o interesse dos estudantes com facilidade, principalmente se nesse trabalho for necessário realizar atividades de leitura e de produção textual mais aprofundadas. Embora criativos, os estudantes da turma do 7º ano tinham receio em escrever, por isso, ficaram desanimados com a proposta de pensar em algo associado à escrita.

Após apresentar-lhes o comando de escrita para a produção textual autoral, pude notar o desânimo que se formou e a dispersão dos alunos. Inicialmente, os deixei à vontade para se situar diante do processo de escrita, mas, depois de 20 minutos de aula com um grupo de 30 alunos sem desenvolver a proposta didática do dia, precisei me adaptar ao perceber, pelo processo de reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1992), que aquela estratégia de ensino não seria possível. Relembrei que em uma aula da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP), cursada na universidade, a docente havia desenvolvido uma atividade de estímulo à produção escrita que consistia em dar aos estudantes encaminhamentos mais delineados para a produção textual, como, por exemplo, o professor poderia definir o tema, ou o grupo de palavras que deviam ser usadas, ou quais tópicos estariam presentes no texto para que os alunos produzissem.

Ao lembrar disso, imediatamente organizei o gênero textual conto em grupos temáticos como contos de fadas, contos de terror, contos realísticos e contos humorísticos, em seguida, para cada conto temático, criei um grupo com 20 palavras, das quais pelo menos 10 deveriam aparecer nos contos de acordo com o grupo temático que ele estivesse. Em seguida, chamei a atenção dos alunos e iniciei o processo de sorteio para determinar o tipo de conto que cada estudante deveria utilizar na produção do seu texto. Com isso em mente, alguns estudantes já começaram a produzir o conto, pois ter um comando de atividade melhor direcionado dava a eles maior incentivo para escrever, ainda que com muitos receios. Além de mudar o comando de atividade, precisei passar de cadeira em cadeira para conversar com os estudantes, perguntar sobre os receios e buscar estimulá-los a iniciar a produção escrita. A quarta etapa da sequência didática foi a mais longa, não só por se tratar de um processo de produção textual autoral, o que requer tempo e dedicação, mas também por ser necessário lidar com diversos percalços relacionados aos receios dos estudantes e aos preconceitos com a atividade de escrita. Muitos alunos mostraram ter medo de escrever através do discurso do “não saber”, o qual eu buscava sempre responder “por isso que estamos fazendo, para que possamos aprender”.

Penso que a dificuldade com a escrita vem, além dos desafios tecnológicos da atualidade, anteriormente citados, da ausência do hábito de escrita e de leitura, o que causa nos alunos estranhamento à prática de exercitar essas competências. Além disso, a estrutura opressora da escola que, infelizmente, condiciona os estudantes a terem medo

de errar, os deixa receosos de tentar fazer coisas novas. Para conseguir ter êxito nessa etapa, precisei fazer outras adaptações, como determinar o número mínimo de linhas para os contos, fazer a mediação frequente dos alunos e, em alguns casos, conversar individualmente com os estudantes. Felizmente, ao fim dessa etapa, consegui que todos os trabalhos fossem entregues, com exceção de um estudante que entregou um conto plagiado, o qual eu precisei conversar em particular e solicitar a reescrita imediata por esse motivo.

Após recolher os contos, iniciei o processo de leitura e análise dos textos para os encaminhamentos da reescrita que foram feitos na sexta etapa. Paralelamente a isso, comecei a quinta etapa da sequência didática, que consistia em oficinas de leituras e discussões de diversos contos. O objetivo das oficinas era estimular a leitura reflexiva dos alunos acerca das mais diversas histórias; além disso, busquei conversar sobre as dificuldades encontradas nos textos que foram entregues, como na construção de personagens e na criação dos títulos para as histórias. As oficinas serviram para, além de trabalhar questões associadas aos contos e às dificuldades apresentadas pelos alunos, trabalhar a ideia de ilustração dos contos, as quais foram executadas na sétima etapa.

A sexta etapa, por sua vez, foi, novamente, cheia de desafios, pois consistiu nas devoluções das produções iniciais e nos encaminhamentos para as reescritas. Os problemas ocorreram porque os estudantes estavam habituados a uma dinâmica acadêmica que visava a entrega das atividades e a recepção imediata de notas sem quaisquer *feedbacks* ou encaminhamentos para possíveis reescritas, logo, eles se recusaram a reescrever as primeiras produções. Compreendi que os alunos estavam ressentidos com a ausência das notas, visto que, para eles, a entrega da primeira produção remetia a uma entrega final, embora estivessem cientes de todas as fases da sequência didática e de que as primeiras produções teriam um caráter provisório e não definitivo.

Penso que isso aconteceu porque nas escolas existe uma ideia de atividades limitadas, não interligadas e sem caráter de retorno. Com o objetivo de transcender esses problemas, assumi a postura de explicar aos alunos que as atividades de reescrita não tem o objetivo de deslegitimar as produções anteriores, mas, melhorá-las. Reflito que as dificuldades dos estudantes para escrever e reescrever textos, ainda que simples, são originadas das estruturas escolares que não favorecem tampouco estimulam o letramento literário do alunado (Cosson, 2014). Associado a isso, há, ainda, a ausência de um trabalho didático-pedagógico mais aprofundado nas práticas de leitura e escrita, como comentam Salino e Gomboeff (2021) ao citar Colello (2007):

[...] na maioria das vezes, os docentes trabalham com uma educação linguística na qual a escrita é desprovida do direito à palavra, do exercício reflexivo e da participação social plena. Trata-se de um modelo instrumental, reducionista e racionalista no qual a escrita é colocada a serviço de princípios que limitam a interpretação da complexidade social e que convidam o estudante à conformidade e ao distanciamento em relação aos processos de escrita. O resultado desse modelo de ensino linguístico é a restrição das possibilidades de expressão humana que se materializa em

“produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção” (COLELLO, 2007, p.43) e também na resistência dos alunos em relação à escrita e ao medo da página em branco devido ao receio de errar ao escrever, já que, muitas vezes, na escola, a produção de textos é apenas objeto de correção [...] (Colello, 2007, p. 43 *apud* Salino e Gomboeff, 2021, p. 83)

Após muitas conversas, eles aceitaram fazer as reescritas, o que foi um alívio, pois tiveram resultados positivos diante das dificuldades apresentadas por eles, que foram revisitadas e ajustadas de acordo com as orientações que dei individualmente. Após finalizar essa etapa, percebi que os alunos ficaram mais aliviados, pois estavam prestes a desenvolver uma das etapas que mais estimulou o interesse coletivo, que foi a ilustração dos contos. Nessa atividade, busquei permitir aos estudantes a oportunidade de expressar não só suas habilidades através da ilustração, como também liberar sua criatividade e habilidade de coesão diante daquilo que foi desenvolvido individualmente como enredo em suas produções textuais autorais. Ao fim da sétima etapa, recebi contos com belas ilustrações que traziam alegria, paixão, tédio, horror e comédia.

De modo leve e descontraído, iniciamos a última etapa da sequência didática que foi a socialização. Na oitava etapa, muitos alunos ficaram tímidos para expor suas produções de modo oral, na mesma intensidade que muitos alunos foram orgulhosamente para o centro da sala e falaram sobre seus contos, leram suas histórias e mostraram suas ilustrações. A última etapa da sequência didática foi muito importante porque serviu para evidenciar muitas habilidades desconhecidas pelos próprios estudantes. Muitos deles tiveram a oportunidade de descobrir algo novo sobre si mesmo, elementos que não sabiam ser possível perceber através do poder da palavra, e muitos ficaram surpresos ao ver no colega de classe tanta habilidade para contar histórias através da escrita, da oralidade e da ilustração. Além disso, o momento de socialização serviu como uma oportunidade para os estudantes falarem sobre o percurso que foi traçado durante toda a sequência didática. Nesse momento, deixei que eles falassem não só sobre suas dificuldades e sobre o que gostaram, como também dessem *feedbacks* a respeito da forma como as atividades didático-pedagógicas foram desenvolvidas naquela sequência didática.

Ao viabilizar um espaço para que os estudantes avaliassem minhas estratégias de ensino e minha postura em sala de aula busquei a oportunidade de realizar, por meio dos *feedbacks*, uma parte da minha autoavaliação, aspecto pertinente à avaliação formativa que permite, de acordo com Kraemer (2005), “detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo”.

As estratégias de ensino que adotei durante a construção e o desenvolvimento dessa sequência didática, à época, pareceram-me ser mais distantes de uma educação opressora e mais próximas de práticas de ensino significativas as quais traziam um pouco da práxis pedagógica que desejava seguir. Ao fazer uma análise e sistematização dessas práticas, na atualidade, partindo da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (Schön, 1992), vejo que podia

ter feito muitas coisas diferentes e que talvez elas tivessem obtido maior êxito, principalmente porque ser docente trata-se de um processo constante de aperfeiçoamento.

O processo de construção da minha identidade enquanto futura docente deu-se e se dá não só pelas ações que tomei e tomo em sala de aula, como também pelas reflexões que faço acerca delas e pelas mudanças que desenvolvi e desenvolvo durante minha trajetória profissional. As adaptações e readaptações foram e são processos realizados em decorrência da reflexão sobre as ações e fazem parte das práticas de ensino reflexivas.

Nesse espaço, relato, ainda, a importância de todos esses elementos para o processo de construção da minha identidade enquanto futura docente alinhada a práticas de ensino significativas e que respeitem o contexto do alunado. Durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e das orientações da preceptora, do trabalho em equipe feito com a minha dupla do PRP e com a coordenação do programa que fomentou diversos encontros formativos, pude ver minha trajetória se delinear para um espaço onde o meu perfil docente está em constante processo de aperfeiçoamento, já que o professor constrói a sua autonomia e a consolida sua identidade profissional através das práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as aos conhecimentos teórico-críticos da universidade e ao movimento reflexivo de alinhamento a esses saberes, práticos e teóricos, o que consolida a práxis pedagógica.

Entendo que fui na direção do que aponta Nóvoa (2009) ao estabelecer, na minha trajetória, a importância de alinhar a teoria e a prática reflexiva nas minhas atividades práticas de ensino, o que foi de extrema importância para a minha formação profissional, como trata o autor:

[...] Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (Nóvoa, 2009, p. 39)

Ter participado de um programa de fomento à docência que priorizou as atividades práticas de ensino sob supervisão foi um privilégio que me proporcionou um novo entendimento sobre o professorado. Isso se deu tanto pelo suporte obtido através de aconselhamentos, dicas e sugestões da preceptora quanto pela oportunidade de desenvolver e compartilhar, com minha dupla do PRP, reflexões, discussões e saberes que contribuíram para a construção de uma ampla e diversificada práxis pedagógica. Essa práxis apoia-se na capacidade de refletir sobre as ações e as ressignificar em sala de aula, permitindo a transgressão de moldes estruturalmente opressores que, por vezes, imperam de forma natural no ambiente escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de um trabalho significativo na educação básica.



A experiência no PRP permite, ainda, fazer uma reflexão sobre a importância da ampliação de programas de fomento à docência, visto que eles, além de contribuir positivamente para a construção da identidade profissional docente e possibilitar reflexões críticas sobre as práticas de ensino, favorecem a aproximação entre as universidades, as escolas e comunidades que a circundam. Não obstante, os programas de fomento à docência, através da atuação mais ativa de discentes de licenciatura nas escolas, podem estimular o interesse e o ingresso dos jovens nos cursos de licenciatura, o que, a longo prazo, fortalece o movimento de estudantes, professores e sociedade na luta para melhorar a qualidade na educação pública do Brasil e nas carreiras de docência tanto no ensino, como também na extensão e na pesquisa. Pensar na ampliação dos programas de fomento à docência é pensar na melhor qualidade nas formações em licenciatura, garantindo que os profissionais que assumirão os espaços de sala de aula na educação básica estarão melhor preparados, o que contribui para a melhor qualidade de ensino na Educação Básica.

Considerações finais

As vivências relatadas neste relato reafirmam a importância das práticas de ensino supervisionadas como parte fundamental na formação docente inicial. Durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), cada experiência, desde a observação até a regência, contribuiu de maneira única para a construção da identidade profissional docente na formação inicial. Essa trajetória foi marcada não apenas por desafios como também por oportunidades de refletir, ressignificar e aprimorar a práxis pedagógica. Participar do PRP possibilitou a compreensão da docência em sua complexidade, de modo a ressaltar que o fazer do professor vai além da transmissão de conteúdos, ideia proposta pela “educação bancária” (Freire, 1987). A sequência didática (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2010) sobre o gênero textual conto, por exemplo, foi um ponto de inflexão formativa, pois, durante seu desenvolvimento, foram enfrentados desafios que exigiram criatividade, adaptação e, principalmente, o contínuo processo de reflexão-sobre-a-ação proposto por Schön (1992). Logo, a imersão nessa experiência possibilitou perceber que ensinar não é aplicar técnicas prontas, mas dialogar com o contexto social e diversificado, considerar as singularidades dos alunos e buscar estratégias que promovam aprendizagens significativas através do constante movimento de reflexão sobre as práticas adotadas e alinhadas aos conhecimentos teóricos como propõe a práxis pedagógica de Freire (1987).

Além disso, a inserção na escola-campo foi um convite a um olhar mais atento para os contextos socioculturais dos alunos; a convivência com um corpo discente diverso e cheio de potencialidades permitiu, ainda, refletir sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento crítico e humano dos estudantes. Apesar das limitações estruturais enfrentadas, como a falta de recursos e o sucateamento de algumas áreas da escola, o PRP mostrou que é possível desenvolver práticas pedagógicas significativas quando há compromisso, criatividade e reflexão. Esse cenário evidenciou, ainda, a necessidade

urgente de maior investimento nos programas de formação docente, que fortalecem a articulação entre universidade e escola, aproximando a formação inicial das realidades da educação básica.

Este relato de experiência reafirma que a formação docente é um processo contínuo, que exige disposição para aprender e para ressignificar práticas ao longo da carreira, logo, deve-se pensar e discutir a importância das práticas de ensino supervisionadas para a formação reflexiva nas licenciaturas. É a partir do desenvolvimento das atividades de ensino supervisionadas que o licenciado pode não apenas alinhar teoria e prática, como também desenvolver uma autonomia crítica que o prepare para lidar com os desafios e as potencialidades da sala de aula, além de favorecer o processo da sua construção de identidade docente, o que contribuirá para a inclusão de profissionais bem qualificados para a atuação na educação básica.

Referências

COLELLO, S. de M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um novo procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. Cap. 4.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 137-147, jun. 2005

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. XII, p. 201-215.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOSKI, A. R. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, Caderno PDE, v. 2, 2008.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro de uma profissão. In: NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 26-47.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 26-27

PIMENTA, S. G. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: diversidade e identidade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SALINO, A.; GOMBOEFF, A. L. M. **O ensino da escrita como recurso reflexivo na educação básica**. Verbum, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 81-92, 1 set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/55814>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

Notas de autoria

Ewerton Ávila dos Anjos Luna é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor no Departamento de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0502123155013190>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

Laura Maria da Hora Alves Rodrigues é Licenciada em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3423947213751764>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1179-3701>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LUNA, Ewerton A. dos; RODRIGUES, Lara Maria da H. “Contribuições das práticas de ensino supervisionadas para a formação docente reflexiva na licenciatura em letras: um relato de experiência no programa de residência pedagógica”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1 p. 17-32, jul. 2025.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada

neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/04/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GÊNERO DISCURSIVO TIRAS QUE CIRCULAM NA MÍDIA DIGITAL

**Multiletrates and multimodality in the pedagogical residence program:
discursive genres digital strips circulating in the digital media**

ID Patrícia Maria da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9116-4048>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: patriciagog2009@hotmail.com

ID Viviane Cristina de Alencar Tomé

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1913-8782>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: vivianecristinadealencartome@gmail.com

ID Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-5689>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: silvania-slim@hotmail.com

ID Anair Valência

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: anairvalenia@ufcat.edu.br

Resumo: No ensino de línguas, a aprendizagem por meio dos gêneros discursivos possibilita empreender muitas discussões que visam despertar a consciência crítica e participativa dos estudantes. Entendemos que é de suma importância as discussões que considerem a cultura digital e a valorização da diversidade cultural e das linguagens presentes no contexto globalizado. As teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino. É dentro desse contexto que propomos o trabalho com as tiras que circulam na mídia virtual e fogem do cânone. Desse modo, apresentamos algumas atividades com tirinhas no ambiente digital aplicadas no Programa de Residência Pedagógica. Nossa base teórica está fundamentada em Canclini (2008), Cope e Kalantzis (2007, 2013) e Rojo (2012). No que se refere ao gênero tiras, adotamos o posicionamento de Nicolau (2013) e Ramos (2017). Como resultado, os alunos puderam reconhecer a riqueza e a complexidade desse gênero, compreendendo seu potencial expressivo, em

consonância com as exigências de leitura e produção escrita do mundo contemporâneo, conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Palavras-chave: Tiras; Mídia digital; Residência pedagógica.

Abstract: In language teaching, learning through discourse genres enables a wide range of discussions aimed at fostering students' critical and participatory awareness. We understand that it is of utmost importance to promote discussions that take into account digital culture and the appreciation of cultural and linguistic diversity present in the globalized context. Theories related to multiliteracies and multimodality are essential in education. Within this framework, we propose working with comic strips that circulate in digital media and diverge from the traditional canon. Thus, we present a set of activities using digital comic strips applied in the Pedagogical Residency Program. Our theoretical foundation is based on Canclini (2008), Cope and Kalantzis (2007, 2013), and Rojo (2012). Regarding the comic strip genre, we follow the perspective of Nicolau (2013) and Ramos (2017). As a result, students were able to recognize the richness and complexity of this genre, understanding its expressive potential in line with the demands of reading and writing in the contemporary world, as outlined by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2018).

Keywords: Strips; Digital media; Pedagogical Residency.

Introdução

No ensino de línguas, a aprendizagem por meio dos gêneros discursivos possibilita empreender muitas discussões que visam despertar a consciência crítica e participativa dos estudantes. Entendemos que é de suma importância promover discussões que considerem a cultura digital e a valorização da diversidade cultural e das linguagens presentes no contexto globalizado. As teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino.

O Grupo Nova Londres (GNL), ao buscar inserir temas relacionados à diversidade cultural e à multimodalidade nas discussões sobre linguagem e interação social, destaca em seus estudos a importância de estar atento à variedade cultural e às múltiplas formas de expressão dos gêneros discursivos. No Brasil, a aprendizagem por gêneros discursivos ganhou força com a inserção das teorias de Bakhtin nos documentos oficiais que regem a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No momento em que as discussões em torno dos currículos e das práticas docentes que consideram a diversidade cultural, a valorização das culturas digitais e consequentemente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDIC) estão em voga, não poderíamos deixar de abordar os gêneros discursivos que circulam nos meios digitais em sala de aula, visto que as interações sociais acontecem cada vez mais pela *internet*. Logo, as teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino.

Desse modo, o presente artigo propõe refletir acerca do conceito de multiletramentos e multimodalidade, considerando que se trata de compreender teorias relevantes no contexto contemporâneo, as quais estão incorporadas na BNCC (2018). Nesse sentido, a

abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos alcança uma nova compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas na mídia digital. Além disso, é dentro desse contexto que propomos o trabalho com os gêneros que circulam na mídia digital, pois de acordo com Canclini (2008) é preciso descolecionar gêneros tradicionalmente consagrados pelo cânone escolar para se colecionar outros gêneros de menos prestígio social, mas que estão em uso por uma parcela considerável da sociedade.

Assim, por concordarmos com o posicionamento do autor, apresentamos uma proposta com algumas atividades voltadas ao Programa de Residência Pedagógica, utilizando os gêneros discursivos que circulam nos ambientes digitais. A intenção é oferecer aos professores novas possibilidades de leitura e escrita, mais alinhadas às práticas sociais contemporâneas, promovendo, assim, um letramento crítico, plural e democrático.

Nosso artigo está dividido em sete partes, a saber: Introdução; Multiletramentos e Multimodalidade; Novas Tecnologias, Multiletramentos e a Escola; As Tiras Digitais; As atividades aplicadas no Residência Pedagógica; as Considerações Finais e as Referências. Na Introdução, buscamos apresentar uma breve explanação sobre o assunto. Em seguida, discutiremos sobre os Multiletramentos e Multimodalidade, buscando embasamento teórico nos autores Cope e Kalantzis (2007, 2013) e Rojo (2012). Depois, abordaremos sobre as Novas Tecnologias, Multiletramentos e a Escola, utilizando os estudiosos Cope e Kalantzis (2000, 2013); Kalantzis e Cope (2007); Rojo (2009); Dias (2012) e Lima e Grande (2013). Posteriormente, traremos alguns apontamentos a respeito das tiras digitais, apoiando-nos em Nicolau (2013) e Ramos (2017). Logo após, apresentaremos algumas atividades aplicadas no Residência Pedagógica utilizando a tira e, por fim, traremos nossas Considerações Finais e as Referências.

Os multiletramentos e as multimodalidades

O impacto das novas tecnologias na educação tem suscitado discussões, estudos e pesquisas com vistas a buscar formas alternativas para o desenvolvimento da leitura e produção escrita. A rápida fluidez no processo de comunicação exige que o falante da língua faça uma seleção crítica e que se posicione frente a essas informações de forma imediata, sobretudo, por meio do acesso às novas ferramentas tecnológicas. Diante disso, é imperioso que a escola e o professor busquem adequar suas práticas pedagógicas às necessidades comunicacionais dos alunos.

Conforme aponta Rojo (2012), existe a urgência de uma Pedagogia dos Multiletramentos, teoria apresentada como resultado do Colóquio do Grupo de *New London*, na cidade de *New London*, em *Connecticut*, nos Estados Unidos. Naquele momento, se reuniu um grupo de pesquisadores em letramento (grupo este que recebe o mesmo nome da cidade em que estiveram reunidos) para discutir um manifesto, cujo título é *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (A Pedagogia dos

Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais). Este manifesto aponta para a necessidade de a escola promover os novos letramentos presentes na sociedade contemporânea, que envolvem, por sua vez, as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC), além de considerar e incluir nos currículos as variedades culturais presentes no contexto globalizado.

Há 15 anos, o Grupo de Nova Londres (GNL) já questionava acerca da necessidade de uma educação adequada para segmentos como: mulheres, indígenas e imigrantes, que não falavam a língua nacional e nem os dialetos não padrão. O GNL questionava se haveria uma forma apropriada, adequada de ensino para todos os indivíduos num contexto de diversidade local que mantém constante conexão com uma amplitude global.

Rojo (2012) aponta que, nesse sentido, o GNL é pioneiro, porque considerava que os conflitos culturais que envolvem os grupos marginalizados, a perseguição e a intolerância que sofrem, quando não recebem o devido tratamento em sala de aula, acabam por contribuir para o aumento da violência e a falta de perspectivas de futuro para os jovens.

O outro aspecto importante considerado pelo grupo é que os jovens envolvidos nesse processo já fazem uso de novas ferramentas de comunicação e informação, se configurando como novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Desse modo, para abranger essas duas realidades e alcançar os dois “multi” – a multiculturalidade, presente nas sociedades globalizadas, e a multimodalidade expressa nos textos pelos quais a multiculturalidade se manifesta, se comunica – o GNL cunhou o conceito de multiletramentos. Rojo (2012) considera que o termo multiletramentos está associado a dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade. Uma é a multiplicidade própria dos traços característicos da cultura dos povos e a outra está baseada na forma de comunicação da sociedade que emprega para isso vários tipos de textos compostos por diferentes linguagens ou semioses.

Sobre a multiplicidade de culturas, Canclini (2008) salienta que ao nosso redor encontramos várias produções culturais letradas em circulação social, são um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos que são caracterizados a partir de processos de escolha pessoal e política, de hibridizações produzidas a partir de diferentes coleções. Já não se pode conceber a cultura a partir de uma visão dicotômica – cultura popular/erudita, marginal/central, de massa/canônica – que estão presentes nos currículos tradicionais que propõem “ensinar” ou apresentar o que é cânone para o consumidor massivo, o que é entendido como erudito ao popular.

Nas palavras de Canclini (2008), há de se considerar as misturas, as mestiçagens, os híbridos que estão ao nosso redor e, por isso, a produção cultural atual se caracteriza a partir de processos de desterritorialização, de descoleção e hibridação que permite ao indivíduo construir sua própria coleção, especialmente utilizando para tal as novas tecnologias. O descolecionar para Canclini é um ato constitutivo que considera as diferentes práticas culturais. Longe de representar algo prejudicial, o autor vê esse processo de

construção de outras coleções como um ato de relativizar qualquer tipo de fundamentalismo, ou seja:

Efetivamente, não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades. Também não acreditamos que haja perspectivas de restaurar essa ordem clássica da modernidade. Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentalismos religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais (Canclini, 2008, p. 307).

Na construção de sua coleção, na apropriação dos múltiplos patrimônios culturais, temos então a possibilidade de novas experimentações. Trata-se de descolecionar, de introduzir novos gêneros do discurso ditos impuros, novas tecnologias, mídias, línguas e linguagens. E para tanto, são exigidas uma nova ética e uma nova estética, conforme explicita Rojo (2012), uma nova ética que não se baseie apenas na propriedade (direitos de autor), mas sim no diálogo entre os interpretantes. Ou seja, uma nova ética na recepção, na produção ou no design, baseada nos letramentos críticos. E sobre nova estética, a autora afirma ainda que este critério também emerge com características próprias, uma vez que, a minha “coleção” não é a mesma “coleção” do outro, pois os parâmetros para gosto e apreciação, de valores, são diferentes.

Diante desse quadro em que estão presentes a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é essencial selecionar, avaliar e compreender as informações e, sobretudo, analisar como as ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, dentre outras atividades, são exigidas para produção de textos na atualidade. Os textos, em sua materialidade são constituídos por vários planos de expressão e conteúdo que juntos criam efeitos de sentido para o leitor. Por isso, é importante saber ler e produzir enunciados com efeitos de sentido por meio do emprego dos novos recursos tecnológicos.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses presentes nos textos em circulação, Rojo (2012) a denomina de multimodalidade ou multissemioses que, por sua vez, exigem os multiletramentos, ou seja, são “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Sendo assim, novas práticas de leitura, escrita e análise passam a ser requeridas, logo, são necessários os multiletramentos, que: a) são interativos (colaborativos); b) rompem e transgridem as relações de poder estabelecidas e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias) (Rojo, 2012).

As discussões empreendidas pelo GNL (1996), relativas à Pedagogia dos Multiletramentos, vêm questionar o papel da escola diante dos novos letramentos e do perfil

do alunado. Por isso, os pesquisadores do grupo propõem uma metodologia de ensino/aprendizagem a partir de quatro procedimentos didáticos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora, que Rojo (2010) resume da seguinte forma:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar o repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um enquadre crítico necessário para se provocar práticas transformadoras (Rojo, 2010, p. 80).

Nesse sentido, os pesquisadores Cope e Kalantzis (2007) garantem que o GNL aponta para a necessidade de criação de uma proposta educacional voltada para o mundo digital e sua conseqüente diversidade. Essa preocupação surge da constatação de que uma proposta de ensino/aprendizagem não pode dissociar o aprendizado cotidiano escolar, por isso o currículo escolar e as propostas pedagógicas devem contemplar aspectos culturais globais, regionais e de identidade, ou seja, saberes significativos aos aprendizes. A escola precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades.

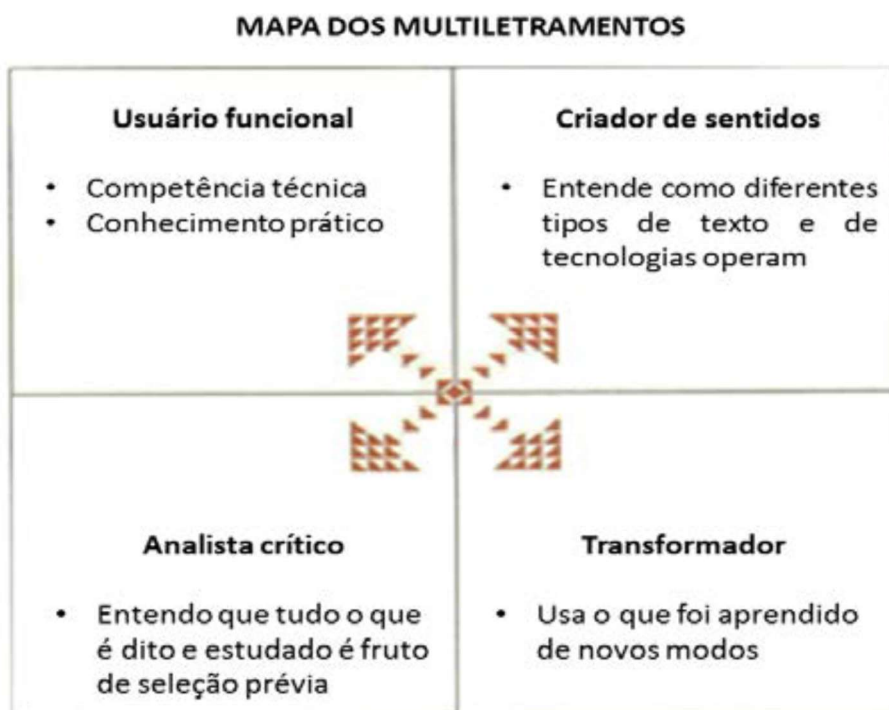
Nessa perspectiva, Lemke (1994) afirma que existem atualmente dois paradigmas de aprendizagem e educação em constante disputa em nossa sociedade e que as novas tecnologias vão ocasionar o equilíbrio entre ambos. O primeiro é o paradigma de aprendizagem curricular, que se caracteriza por definir previamente o que deve ser aprendido, organizando o ensino por meio de um planejamento e cronograma fixos. Já o segundo, diz respeito à aprendizagem interativa, em que as pessoas determinam o que precisam saber baseado em suas necessidades, ritmo e tempo de aprendizagem que lhes sejam confortáveis.

Em sua teoria, Rojo diverge de Lemke (1994) ao defender que são requeridas várias estéticas e éticas, ou seja, a autora entende que as novas tecnologias da informação permitem que os alunos aprendam o que querem, mas com a colaboração das instituições educacionais. Dessa forma, a escola deve tomar para si uma discussão crítica em torno das éticas (ou costumes locais), procurando constituir uma ética plural e democrática, discutindo também as diferenças em seus critérios de apreciação de valores. Essa discussão, por sua vez, deve alcançar também o domínio das línguas, das linguagens, suas combinações, práticas letradas e suas variedades.

Contudo, em uma prática educativa que envolva uma variedade de estéticas e éticas, são exigidos letramentos, uma outra perspectiva para a atuação da escola, em que se busca transformar o aluno acrítico em um indivíduo crítico. Mas para isso são exigidos critérios analíticos que exigem uma série de conceitos sobre o tema. Assim sendo, seria importante

questionar: como fazer uma “Pedagogia dos Multiletramentos”? Para responder a essa pergunta, o GNL apresenta alguns princípios representados no diagrama, expresso na Figura 1:

Figura 1: Mapa dos Multiletramentos



Adaptado de DECS & UniSA, 2006

Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Os princípios delineados pela Pedagogia dos Multiletramentos propõem que o usuário venha a possuir competência, ou seja, que saiba fazer, utilizar ferramentas para as práticas multiletradas que lhe são requeridas, garantindo “os alfabetismos” – os recursos necessários para as práticas de multiletramentos. Dentro dessa perspectiva, o trabalho da escola é buscar possibilidades práticas de forma que os alunos se transformem em criadores de sentidos; para que isso seja possível, é necessário que os estudantes se tornem analistas críticos, buscando a transformação seja nos discursos, nas significações, na recepção ou na produção (Rojo, 2012).

Vislumbrando uma prática transformada, que enxerga o aluno como um ser crítico, capaz de transformar os discursos e significações, o GNL enumera alguns movimentos pedagógicos como: 1) a prática situada, 2) a instrução aberta, 3) o enquadramento crítico e 4) a prática transformada.

Nessa conjuntura, Rojo (2012) esclarece que a prática situada traz significado específico que envolve práticas que fazem parte da cultura dos alunos e também gêneros e designs disponíveis para essas práticas que estariam relacionadas a outras práticas, contextos e espaços culturais. Desta forma, a instrução aberta seria uma análise

sistemática empreendida e consciente das práticas vivenciadas pelos alunos, assim como os gêneros e *designs* que lhes são próximos nos seus processos de produção e recepção. Diante dessa conjuntura, é que se introduzem os critérios de análise crítica, em que conceitos são exigidos para a investigação de diferentes modos de significação dos diversos sentidos das mais variadas coleções culturais e seus valores. A busca por práticas educativas cujo objetivo é formar um aluno crítico implica a necessidade de um enquadramento dos letramentos que propõem, em suma, auxiliar na interpretação de contextos sociais e culturais em que circulam e se produzem os designs e enunciados. Todo esse processo não estará restrito apenas à análise, mas sim buscará a produção de uma prática transformada, para a recepção ou produção de novos *designs*.

NOVAS TECNOLOGIAS, MULTILETRAMENTOS E A ESCOLA

Intensas mudanças na sociedade e, sobretudo, na comunicação permitem perceber que novos caminhos são traçados para o ensino, haja vista que as necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas que outrora. Um novo cenário se desenha, com novos hábitos, novos valores e, principalmente, de novas formas de comunicação e interação (real e virtual). Baseada nessas transformações, surge o conceito de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000).

De acordo com os estudos apresentados pelos autores, o termo multiletramentos recebe essa denominação em função da multiplicidade dos canais de comunicação e da grande diversidade cultural e linguística e busca abarcar os modos de representação que sofrem variação conforme a cultura e o contexto social. Esses novos sistemas interferem na maneira como usamos a linguagem e, dessa forma, o significado é construído a partir da nova configuração de uso da linguagem, resultando numa utilização cada vez mais multimodal.

Toda essa diversidade alcança inclusive a vida profissional, por isso há a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 80), entendendo essa como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global.

Dessa forma, por meio do cenário que se desenha a partir dos novos usos da linguagem e que, conseqüentemente, interferem na comunicação, são por vezes exigidos movimentos pedagógicos inovadores, como aqueles apresentados pelo GNL, sendo eles: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada (já citados anteriormente). Esses componentes propõem uma outra forma de se enxergar o aluno, oposta às concepções mais antigas de letramento em que esse indivíduo é visto como passivo, um mero recipiente, que apenas memoriza e reproduz o conteúdo que recebe do professor.

Em suma, A Pedagogia dos Multiletramentos tem como objetivo desenvolver a capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a torna uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2). Sendo assim, essa abordagem alcança uma nova compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas nas mídias, no ciberespaço, etc. Isso ocorre porque estes universos combinam linguagem e críticas sociais com sentimentos de conexão com outras pessoas (Lima; Grande, 2013).

Por conseguinte, a aparição das tecnologias digitais trouxe um distanciamento dos meios impressos, uma diversificação, diminuição das distâncias, e paralelamente permitiu o crescimento de novas possibilidades multimidiáticas/hipermidiáticas no texto eletrônico. A escola passou a refletir sobre suas práticas de leitura e escrita ao perceber novas possibilidades de letramento crítico e democrático, de forma que estas alcancem exigências trazidas pelos textos digitais contemporâneos. De tal modo que passam a permitir o acesso e ainda capacitar os estudantes para lidar com os vários discursos presentes, buscando seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações (Rojo, 2009).

As mudanças tecnológicas e as novas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, como evidencia Dias (2012), requerem que a escola busque trabalhos focados nessa realidade. Se há avanços nas tecnologias e nos textos contemporâneos, são necessárias atualizações também por parte da escola, no que diz respeito a abordar os letramentos que são exigidos por esse novo contexto, principalmente capacitando os alunos a produzir sentidos e interagir com os gêneros digitais disponíveis.

Isto posto, torna-se essencial uma revisão nos currículos escolares e nas metodologias de trabalho para o ensino de línguas. Para tanto, faz-se necessária a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino/aprendizagem, os quais, por sua relevância no contexto atual, não podem deixar de ser discutidos. Almejando esse objetivo, Dias (2012) sugere que se trabalhe com os gêneros digitais e se promova uma “descoleção” (Canclini 2008) das práticas escolares canonizadas para outras que necessitam de novas posturas e olhares distintos.

A autora, visando essa transformação, convida os docentes “[...] a ampliar seu círculo de atuação e a promover suas próprias coleções, especialmente aqueles referentes aos gêneros digitais, buscando abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente que possam ser abordadas na escola” (Dias, 2012, p. 100).

Perante os posicionamentos e assertivas explicitados, sublimamos que o GNL, em suas pesquisas, aponta que as diferenças relativas a gênero, cultura e língua não devem impor dificuldades ou barreiras para a educação. “Os projetos devem considerar as diferenças multiculturais presentes, tendo em vista a dimensão profissional, pessoal e a participação cívica” (Kalantzis; Cope, 2007, p. 125).

Diante dessa realidade, o grupo considera que o ambiente escolar é o espaço em que os sujeitos podem ampliar seus conhecimentos, romper barreiras que são impostas pelas diferenças e pela própria rapidez das mudanças. Por isso, as práticas de letramento, ao serem proporcionadas pela escola, devem partir do que as próprias instituições educacionais já possuem, já desenvolvem, ampliando suas práticas para a realização de projeto que considere as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Refletindo acerca da ampliação de conhecimentos, é de suma importância repensar as práticas de produção escrita de gêneros discursivos, considerando ainda a leitura como forma de participação e interação crítica e ativa na comunicação humana. Ramos (2017) aponta que o ensino alcançou mudanças significativas e que a postura do professor também deve sofrer modificações, ele deve ser um orientador, um facilitador da aprendizagem e compreender que a produção do aluno é, em suma, o centro de todo esse processo. Nesse sentido, o professor deve se apropriar dos novos letramentos, das TDCI para atuar na mediação dos conteúdos com os alunos, provendo e alcançando novos e aprimorados resultados.

TIRAS DIGITAIS: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES A SER EXPLORADO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ao longo do século XX, o desenhista dependia de um lugar no jornal para divulgar suas tiras, hoje basta que crie um *blog*, *site* ou tenha uma página em uma rede social para difundir seu trabalho, diante disso, a disputa por visibilidade nos diários impressos perdeu relevância para a liberdade do meio virtual. Estudos recentes levantados por Nicolau (2013) e Ramos (2017) apontam que o número de tiras publicadas em *blogs* e *sites* supera em muito o número de publicações em jornais impressos.

Inclusive, muitas das produções já divulgadas em diários impressos costumam ser reproduzidas pelos seus próprios autores em suas páginas virtuais e redes sociais. Contudo, segundo Ramos (2017), com um diferencial, pois nestas publicações no meio virtual, o leitor pode acessar exclusivamente o *site* ou *blog* do autor. As tiras no meio virtual passaram por profundas mudanças, que vão desde a liberdade de formatação, a construção da narrativa em tamanhos variados até versões animadas, mas também cabe aqui considerar as mudanças de ordem paratextual (os elementos que ficam no entorno do texto).

De acordo com Franco (2004), as tiras digitais apresentam inovações como animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interativas, criando desta forma um gênero híbrido com linguagem da hipermídia. As tiras digitais se amparam no conceito de Tela Infinita, em que a produção não se restringe a um número limitado de páginas (Nicolau, 2013). A tela do computador enquanto suporte e espaço virtual permite que as tiras e os quadrinhos não se prendam a um formato fixo e, com isso, se explore as oportunidades e soluções de design no ambiente digital.

Segundo Ramos (2017), as tiras digitais apresentam sensíveis diferenças entre as tiras impressas, visto que, na versão digital, as informações ficam no entorno da história como: a data e o horário de sua publicação e também nas possibilidades de “curtir”, “comentar” e “compartilhar”, o que possibilita ao leitor se manifestar sobre o conteúdo da tira.

Com os avanços nesse setor, a partir de 2016, as redes sociais ampliaram as opções de manifestação por parte dos leitores, que poderiam também clicar em outros quatro tipos de rostos para indicar suas reações: numa imagem de coração, para indicar que “amou” o conteúdo; em um riso, ficando registrado na tela “haha”; manifestar espanto (“uau”); tristeza (rosto com uma lágrima que cai de um dos olhos) ou expressão de raiva (“grr”).

Outra alteração significativa é a reprodução da tira nas redes sociais, abrindo a possibilidade de compartilhamento: quanto mais compartilhamentos, maior o eco virtual. Acrescenta-se ainda outra forma de manifestação que é redigir um comentário, que fica registrado logo abaixo do que se leu.

Atividades trabalhadas no programa residência pedagógica

O processo de ensino deve buscar contemplar as múltiplas culturas que os alunos manifestam por meio de várias linguagens, e no intento de ampliar o universo cultural destes, buscamos colocar essas diversas formas de expressão da linguagem em contato com outros tipos de manifestações culturais. Por isso, é importante incluir nas práticas escolares gêneros discursivos não tão prestigiados, e que, todavia, estão presentes no cotidiano do estudante.

Diante deste quadro, temos a eminente necessidade de uma pedagogia voltada a considerar as culturas, as referências dos alunos e suas bagagens culturais. Quando se trata do campo das tirinhas, os recursos tecnológicos, como a *internet*, acarretaram profundas mudanças na sociedade. A produção de histórias usando os múltiplos recursos do computador, a facilidade de contato entre as pessoas via *e-mail* e redes sociais, são exemplos disso, e com as tiras, esse processo não foi diferente. Nessa perspectiva, quando analisamos o avanço das tecnologias e da *internet* e os gêneros discursivos, observamos como as tiras ganham na *Web* um amplo espaço, inclusive com elementos interativos disponíveis nas mídias digitais. Nicolau (2013) considera que a agilidade e o imediatismo das tirinhas, presentes nos ambientes virtuais, vêm proporcionando a compreensão do quanto as tiras são elementos imprescindíveis para a construção do pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

Com base nisso, apresentamos e descrevemos uma oficina composta por oito aulas de língua portuguesa em turmas de 1ª série do Ensino Médio realizadas no Programa Residência Pedagógica em uma escola pública do estado de Goiás, município de Catalão, explorando o gênero tiras nas mídias digitais. Cabe ressaltar que a proposta descrita tem como base determinadas atividades e um recorte de algumas sequências didáticas

fundamentadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi desenvolvida em forma de uma disciplina eletiva realizada em 2023 nesta mesma instituição escolar, porém descreveremos apenas algumas práticas desenvolvidas na sala de aula em razão da delimitação própria exigida para publicação deste artigo.

Inicialmente, os residentes se mostraram preocupados em realizar uma sondagem prévia acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero discursivo tiras e, para uma averiguação mais descontraída e lúdica, propuseram uma dinâmica com perguntas para que fossem respondidas oralmente em sala. Foi feita uma dança das cadeiras em que os estudantes seguiam em volta das cadeiras em círculo e ao fundo tocavam algumas músicas. Quando a música era interrompida, os estudantes tinham que se sentar nas cadeiras e aquele que ficasse fora do assento deveria responder uma pergunta sobre o gênero discursivo em estudo, como:

- O que são tiras?
- Costuma ler tiras?
- Para você, o que é sentido de humor?
- Você compartilha tiras em suas redes sociais?
- Que tipo de linguagens estão presentes nas tiras?

A realização desta atividade pode ser entendida como uma prática situada, uma vez que permitiu aos estudantes expressar seus conhecimentos prévios sobre o gênero de forma que revelassem o grau de dificuldade sobre o conteúdo e também suas potencialidades. A partir dessa primeira investigação sobre os saberes dos alunos, preparamos as atividades subsequentes.

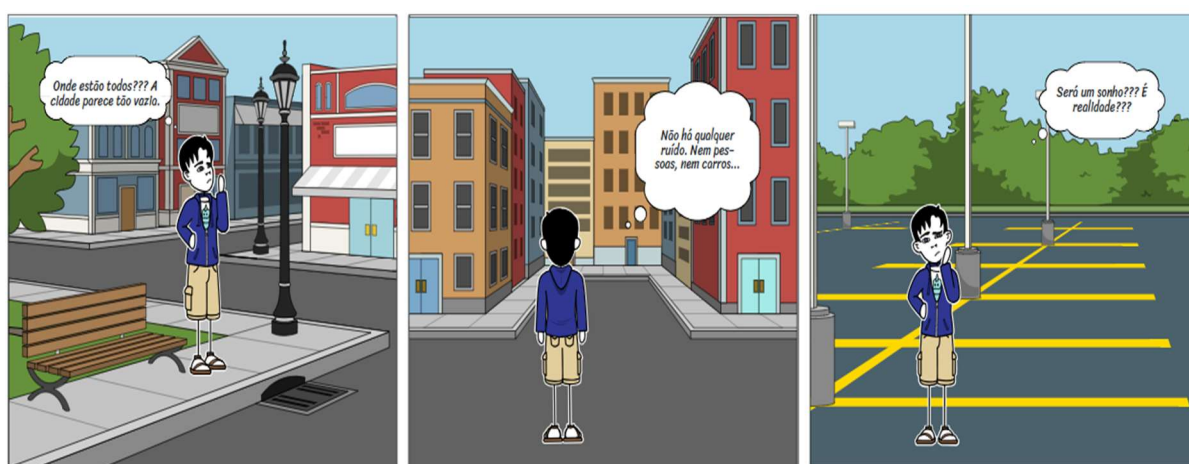
Na atividade seguinte, solicitamos a construção de algumas tiras por meio do *site* www.storyboardthat.com, contudo, primeiramente, apresentamos um vídeo em *PowerPoint* contendo algumas tiras para que os estudantes lessem. No momento da leitura voluntária, os alunos foram divididos em pequenos grupos, de acordo com o número de personagens em cada tira, sendo que cada aluno ficou responsável por representar um personagem e suas respectivas falas. Durante a atividade, foram explorados os usos linguísticos, pronúncia das palavras e a revisão de expressões, ao término da leitura de cada tira, comentaram suas impressões acerca do conteúdo, com destaque para as reações dos personagens e as construções linguísticas próprias das tiras, que, articuladas, produzem o efeito de humor característico desse gênero.

Em seguida, apresentamos aos estudantes o *site*, os recursos e as ferramentas disponíveis para a criação das tiras. Nesse momento, os alunos se cadastraram no *site* e logo se mostraram curiosos acerca dos elementos disponíveis nele. Por isso, questionaram que tipo de tema deveriam se basear para criar as tiras, se haveria alguma orientação/temática (escola, pandemia, futebol, passear, ir a festas) ou alguma regra específica para criá-las. Nesse momento, esclarecemos as dúvidas e evidenciamos que a criação teria temática livre e que eles poderiam usar sua criatividade. Entusiasmados com a possibilidade de explorar o tema de sua preferência, os participantes iniciaram suas

produções, no entanto, logo alguns alunos perceberam uma limitação na plataforma, pois após três tentativas ou a criação de mais de três tiras, seria necessário realizar o pagamento para continuar utilizando o recurso. Essa restrição gerou frustração em parte dos estudantes, que acabaram se limitando à criação de apenas uma tirinha.

Na produção inicial, verificamos que os estudantes buscaram explorar suas impressões sobre o gênero discursivo e, para isso, trabalharam com temáticas variadas do seu cotidiano, como desigualdade social, trânsito, situação de aprendizado na escola, sonho, sobre a pandemia e perda de memória. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, é um momento de conscientização das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem e nela os pontos fracos e fortes são evidenciados. Tomemos como exemplo a produção inicial do aluno 1, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2: Produção inicial do aluno 1



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Com base na imagem da tirinha produzida pelo aluno 1, os residentes perceberam que ele optou por abordar a temática da pandemia, utilizando elementos clássicos das tirinhas, como as imagens e os balões com linguagem verbal. Na tira produzida, são evidenciados esses aspectos, por meio das expressões faciais que demonstram surpresa, estranhamento e solidão diante de vários espaços urbanos completamente vazios. No quadro 1, o personagem está em uma praça completamente deserta, e sua expressão é de inquietação e surpresa. Seu pensamento é expresso por meio do balão com a pergunta “Onde estão todos?”. Ao perceber a ausência de pessoas naquele espaço, ele conclui: “A cidade parece tão vazia”. Essa sequência de pensamentos revela o sentimento de estranhamento diante da ausência de movimento de pessoas e *pets*, algo que a princípio era muito confuso no começo da pandemia, mas que acabou se tornando uma realidade comum com o passar dos meses.

Na segunda cena, o personagem está de costas, caminhando por uma rua também vazia. A ausência de sons de carros e barulho das pessoas é destacada no balão de pensamentos: “Não há qualquer ruído”. “Nem pessoas, nem carros”. Isso reforça o clima

de silêncio e incerteza, característicos do período pandêmico em que as saídas foram restringidas e as aulas e os trabalhos que não eram essenciais passaram a acontecer de forma remota. No quadro 3, o personagem aparece em outro cenário, em um estacionamento completamente “deserto”, nesse momento são levantados outros questionamentos como: “Será um sonho?”. “É realidade?”. As dúvidas evidenciam o sentimento de confusão, próprio dos momentos do início da crise pandêmica em que a rotina das pessoas foi drasticamente alterada. Com base no quadrinho do aluno 1, os residentes puderam constatar que ele compreendeu a estrutura do gênero, conseguiu utilizar a multimodalidade e mobilizou os seus conhecimentos prévios para tratar de um tema complexo com criatividade.

Na progressão das outras fases da sequência, o aluno conseguiu dar continuidade à sua história e adicionar os recursos linguísticos que foram propostos nas aulas, o trabalho e a pontuação. Os alunos também foram responsáveis por revisar as tiras dos alunos e, por fim, os residentes fizeram também suas contribuições. Nessa atividade, houve alunos que realizaram todas as etapas da elaboração das tiras com apenas um personagem, mantendo a mesma temática escolhida, e outros que aumentaram os personagens. Os residentes conseguiram averiguar que o trabalho com o desenvolvimento das tirinhas e as experiências dos alunos contribuíram para um desenvolvimento mais rápido e engajado dos alunos.

Na etapa seguinte, os residentes implementaram um trabalho com um vídeo envolvendo os elementos linguísticos que compõem as tiras. Nesse vídeo, foram apresentados elementos como: tipos de balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, os tipos de quadrinhos, todos esses elementos com exemplos para ilustrar sua utilização. Ao final da apresentação, propomos uma atividade com análise dos elementos presentes nas tiras e uma das que os estudantes mais gostaram foi a do personagem Gaturro, em que deveriam analisar os elementos visuais e recursos expressivos presentes, como a Figura 3 demonstra.

Figura 3: Tirinha do Gaturro



Fonte: <https://www.gaturro.com/#tiras>

Inicialmente, solicitamos que os alunos observassem os seis quadros da tirinha, todos protagonizados por Gaturro. Concedemos cerca de cinco minutos para que pudessem analisar livremente as imagens e, em seguida, apresentamos algumas perguntas para que fossem respondidas de forma oral e escrita: A proposta era que identificassem as situações cotidianas retratadas nas ações humanas e refletissem sobre como os sons dessas ações foram representados graficamente por meio das onomatopeias. No primeiro quadrinho, o personagem principal ouve o som do motor de uma motocicleta que passa pela rua. Os alunos reconheceram a onomatopeia “RAM, RAM, RAM” como representação gráfica desse ruído. No segundo quadro, Gaturro observa uma mulher estendendo um lençol, com o som gerado pelo tecido sendo simbolizado por “BLOG”. No terceiro, um homem empurra a porta de um armário e, ao fazê-lo, provoca um som que aparece como “SPAM”. Na quarta cena, uma garota joga o livro sobre uma mesa, e o impacto é representado por “CHAT”. No quinto quadro, um menino apaga ou acende a luz e o interruptor faz um som que é associado a “LINK”. Finalmente, no sexto quadro, o personagem principal aparece surpreso e diz: “Como mudaram as onomatopeias desde que fomos invadidos pela era digital”. Com base nas representações sonoras presentes na tirinha, realizamos os seguintes questionamentos aos alunos:

- “RAM, RAM, RAM”?, “BLOG”?, “SPAM”?, “CHAT”?, “LINK”? Que sons essas palavras representam?
- Esses sons podem ser representados oralmente da mesma forma como aparecem na tirinha?
- No último quadro, o que Gaturro quis dizer?
- “Web”, “Send”, “Shut”, “Zup”, “Quit”, “Font”, esses termos, que aparecem ao redor do personagem, representam que tipo de som?
- O que vocês acreditam que mais mudou com a chegada da era digital?

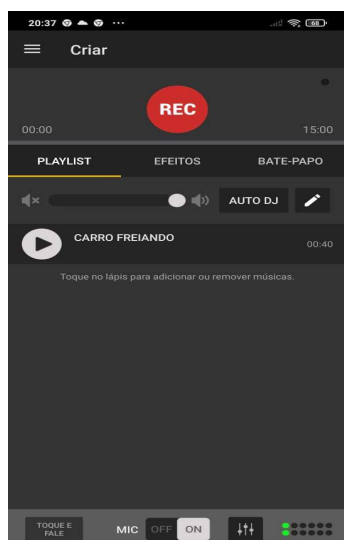
Durante a análise e elaboração das respostas, os residentes ressaltaram constantemente a relevância dos elementos visuais para a composição de sentido das tiras. Foi destacado o papel das expressões faciais e, principalmente, da tentativa de simular sons por meio das onomatopeias. Eles também apontaram sobremaneira que, sem a presença desses elementos, as tiras não atingiriam toda a compreensão do seu significado.

Para comprovar como a oralidade está diretamente relacionada às onomatopeias, recorreremos à explicação de Cagliari (1993), que afirma que as expressões onomatopaicas são um retrato de regras e tendências da língua. A escrita de formas como: tac, slap, crak, vapt e não taque, eslaque, craque, vápate não pode ser vista apenas como uma questão de (orto)grafia, na verdade elas acabam por revelar também tendências rítmicas e fonológicas, características da fala. A repetição de letras, por exemplo, evidencia a duração e a tonicidade dos sons. Mesmo que restritas a usos estilísticos e expressivos, as onomatopeias ajudam a compreender melhor o funcionamento da linguagem oral e escrita.

Dando sequência às atividades envolvendo o gênero tiras e o estudo das onomatopeias, os residentes propuseram uma nova tarefa com o uso de um recurso digital.

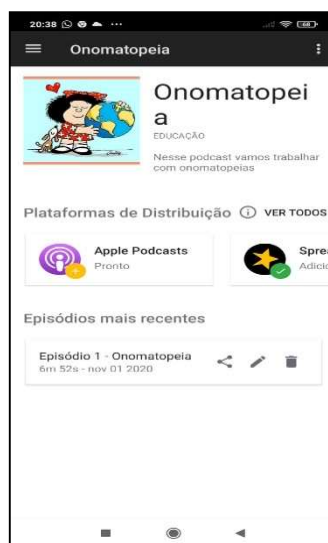
Os estudantes deveriam baixar gratuitamente o aplicativo *Spreaker Studio*, disponível na *Play Store*. Em seguida, foram orientados a criar o seu *login* e senha para acessar a plataforma e utilizarem o *podcast*. Para facilitar o acesso, a professora preceptora compartilhou o *link* direto para o ambiente de gravação. Para a criação do *podcast*, utilizamos o aplicativo *Spreaker Studio*, devido à sua facilidade no manuseio e gravação de áudios. A atividade buscou estimular a criatividade, a oralidade, a expressividade vocal e a consciência crítica sobre a importância de se utilizar os recursos semióticos e digitais nas aulas. Assim, os alunos foram conduzidos a refletir sobre a importância do som na comunicação, explorando os limites entre a fala, a escrita e as representações gráficas. Diante disso, apresentamos nas Imagens 1 e 2, o aplicativo *Spreaker Studio*.

Imagem 1: *Spreaker Studio*



Fonte: <https://pt-br.spreaker.com/>

Imagem 2: *Spreaker Studio* - onomatopeia



Fonte: <https://pt-br.spreaker.com/>

O objetivo do *podcast* foi apresentar aos estudantes uma série de sons relacionados a situações do cotidiano, retirados da *internet*, como: o barulho de um carro freando bruscamente, uma sirene de ambulância, uma colisão de automóveis, o latido de um cão, o som da chuva caindo nas folhas das árvores e o vento forte. Os áudios foram extraídos do *YouTube* (www.youtube.com.br) e, antes de serem inseridos no aplicativo, elaboramos o texto introdutório explicando a proposta da atividade. Nessa aula, também buscamos o conceito de onomatopeia enquanto figura de linguagem e sua função na representação de sons nos gêneros. Ilustramos com alguns exemplos retirados de HQ's e tiras, mostrando como as onomatopeias ampliam o sentido da narrativa, especialmente no que diz respeito à construção de humor.

Após a escuta dos sons, os estudantes foram convidados a transcrever as onomatopeias da maneira como eles as representariam graficamente. Algumas dessas formas já eram bem conhecidas e aparecem com regularidade em tiras, histórias em quadrinhos e outros textos multimodais. Para Barbosa (2004), as onomatopeias são signos

convencionais que representam ou imitam sons por meio de caracteres alfabéticos. No caso dos quadrinhos, essas expressões ganham uma dimensão visual própria, tornando-se um elemento essencial da linguagem verbal e imagética. Com isso, passaram a desempenhar um papel central na organização narrativa, influenciando o ritmo e até mesmo a diagramação das páginas. Em um segundo momento, os estudantes usaram o *podcast* para descrever suas experiências com o estudo do gênero discursivo tiras. Por meio da ferramenta de gravação, refletiram sobre a importância desse gênero para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, interpretativas e críticas. Além disso, reconheceram as tiras como uma forma textual híbrida, que combina diferentes linguagens e proporciona uma rica oportunidade de leitura multimodal, algo essencial no mundo contemporâneo, marcado pela presença constante de imagens e textos interligados.

Como desdobramento da atividade, os estudantes produziram suas próprias tiras, representando os sons que mais têm costume de ver nesse gênero nos ambientes virtuais. Como exemplo, apresentamos no Datashow a imagem de diversas onomatopeias estilizadas visualmente, expressa na Figura 4:

Figura 4: Onomatopeias



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/onomatopeia/>

Conforme ilustra a Figura 4, os alunos perceberam as diversas onomatopeias que comumente aparecem nas histórias em quadrinhos e tirinhas. As representações sonoras são visualmente impactantes, com uso de cores vibrantes, tipologia marcante e traços que simulam movimentos e intensidade. Essa linguagem visual desperta maior interesse no leitor, representando som e a ação de forma simultânea, mesmo sem haver áudio. Os alunos também foram incentivados a perceber o tamanho da fonte, a cor e os elementos gráficos (linhas, explosões, nuvens de impacto), que colaboram para que a onomatopeia seja vista e não apenas lida. Os estudantes constataram que os elementos multissemióticos são de grande importância em determinados gêneros discursivos, como é o caso das tiras. Além disso, puderam compreender que a multimodalidade é algo que enriquece as produções e que, às vezes, as imagens se sobrepõem à escrita. A atividade consolidou também o entendimento da onomatopeia como um recurso linguístico expressivo e versátil que faz parte do cotidiano dos alunos, principalmente nos suportes digitais.

Uma outra atividade proposta envolveu o trabalho com uma tira de Will Tirando, em que propomos a percepção da multimodalidade presente no gênero tira digital e, a partir da integração desses elementos, estimulamos os estudantes a conseguirem visualizar como eram as fotografias nos tempos remotos e como aconteceu a evolução destas ao longo dos tempos, conforme apresenta a Figura 5:

Figura 5: Tira de Will Tirando



Fonte: www.willtirando.com.br

Na atividade, incentivamos os alunos a observarem a evolução dos tipos de retratos ao longo do tempo. No primeiro quadro, os estudantes notaram a fotopintura, uma técnica que combina fotografia e pintura. Esse tipo de produção é obtido a partir de uma base fotográfica de baixo contraste, que tanto pode ser uma tela quanto uma imagem sobre o papel, em que o artista aplica as tintas de sua preferência para dar cor e vida à obra. Nesse momento, alguns estudantes acionaram em sua memória a lembrança desse tipo de imagem na casa de seus avós.

No segundo quadro, os aprendizes visualizaram a fotografia, que consiste no processo de reprodução de imagens sobre uma superfície fotossensível pela ação de energia radiante. A fotografia evocou memórias de fotos antigas das famílias dos estudantes, permitindo que eles realizassem conexões com algumas fotografias de seus pais ou dos irmãos e deles mesmos quando eram menores. No terceiro e último quadro, os estudantes olharam a imagem obtida por meio do *boomerang*, um aplicativo que captura uma sequência de fotos, as acelera e reproduz um efeito para frente e para trás, criando um vídeo curto e repetitivo. A maioria reconheceu o aplicativo e relatou que já produziu esse tipo de vídeo, principalmente em festas. Esse recurso da mídia digital é algo que faz sentido e tem significado para os educandos, uma vez que está inserido em seu cotidiano.

Além disso, os estudantes observaram a repetição da frase “Que retrato diferente”, evidenciando a evolução histórica na forma de captar imagens. Assim, por meio dessa atividade, realizamos uma aprendizagem mais dinâmica, incentivando os alunos a participarem no processo de aprendizagem por meio da compreensão crítica das mudanças

nos retratos, ocorridas ao longo do tempo. A atividade também permitiu que os estudantes utilizassem suas próprias experiências e saberes prévios, enriquecendo a discussão da atividade e promovendo um ambiente colaborativo e interativo. Como desdobramento da atividade, foi solicitada a produção de um texto escrito sobre as fotografias como forma de recordação. A proposta consistiu em desenvolver uma narrativa baseada em uma memória familiar despertada por uma fotografia antiga que os alunos tivessem em suas casas ou de seus familiares. A partir de suas memórias afetivas, eles deveriam refletir sobre a evolução dos registros de imagens (fotopintura, fotografia e *boomerang*), articulando as mudanças tecnológicas e também da linguagem.

Os residentes mediaram a produção escrita com algumas perguntas orientadoras, como:

- Que tipo de memórias essas imagens despertam em vocês?
- Que mudanças tecnológicas você observa nas fotografias antigas da casa dos seus avós ou parentes em comparação com as fotos que você mesmo tira no celular?
- Você consegue perceber essa mudança também na língua?
- Os seus avós ou pais utilizam construções linguísticas diferentes das suas?

Cada aluno escreveu um texto narrativo sobre uma fotografia significativa e trouxe a foto que serviu de inspiração para compor sua história. Os residentes também acompanharam as produções, orientando quanto aos aspectos gramaticais, ortográficos e os elementos da narrativa, com especial atenção ao clímax e ao desfecho das histórias. Antes de iniciarem os módulos da sequência didática, os residentes revisaram com os alunos alguns conteúdos que haviam sido abordados nas aulas anteriores e que seriam necessários na produção escrita, como: os elementos da narrativa, o uso dos tempos verbais, considerando que os alunos deveriam partir de uma fotografia antiga e estabelecer alguma relação com uma mais recente. Foram trabalhados também coesão e coerência.

Após a escrita inicial, os alunos realizaram uma segunda versão, revisando seus próprios textos. Em seguida, as produções foram trocadas entre os colegas para uma revisão coletiva. Na terceira versão, os residentes foram os responsáveis, analisando os seguintes aspectos: clareza na organização da narrativa, coerência e coesão textual, adequação aos tempos verbais, ortografia, pontuação, criatividade e relação entre texto e fotografia escolhida. Por fim, após a entrega da versão final, a professora preceptora realizou observações escritas nos textos de cada aluno, apontando as melhorias alcançadas ao longo da sequência, pois todo o processo foi devidamente registrado. Como resultado, constatamos que as atividades envolvendo as tiras permitiram avanços significativos na aprendizagem dos alunos tanto na compreensão progressiva do gênero quanto no desenvolvimento de habilidades linguísticas, interpretativas, de oralidade, pensamento crítico e reflexivo, leitura e produção escrita. Além de uma maior compreensão sobre a multimodalidade e os multiletramentos que consideram os alunos como produtores de seu próprio conhecimento, envolvendo seus repertórios culturais, experiências sociais e práticas digitais.

Ao longo da realização das atividades, foi possível comprovar que uma proposta de ensino, por meio do gênero discursivo tiras, pode ser utilizada em sala de aula para qualquer nível de aprendizado, pois são inúmeros os temas e finalidades. Ademais, o gênero discursivo tiras é de fácil acesso, especialmente na *internet*, e chama a atenção de leitores de diversas idades pelo uso de elementos visuais e verbais. Além das plataformas digitais, que são ótimos recursos para que se desperte a autonomia e o posicionamento crítico dos alunos. As tiras são um gênero peculiar que traz em seu bojo uma leitura específica que, se não for desvendada, não culminará na obtenção de sentido. No âmbito de práticas educativas, um trabalho que envolva o gênero discursivo tira deve ser concebido não apenas a partir de atividades que envolvam somente habilidades de leitura e interpretação, mas deve propor atividades em que o aluno produza.

Quanto aos residentes, desde as primeiras atividades, procuraram construir um percurso fundamentado em práticas situadas, explorando as vivências, as preferências e a cultura dos alunos, contribuindo com a formação de maneira gradual no que tange aos elementos linguísticos, estruturais e multimodais responsáveis por compor as tiras. No decorrer desse processo, os residentes foram atuantes e participativos no sentido de exercitar de forma consciente a reflexão crítica da sua prática e os resultados alcançados por meio de abordagens que associam os recursos digitais em sala de aula. Outrossim, os residentes foram grandes colaboradores e mediadores conscientes da ação dos alunos e de seu próprio fazer e refazer. Enfim, propomos aqui refletir acerca da importância da maneira como os gêneros discursivos são cada vez mais propagados pelas TDICs e que, especificamente o gênero tiras, contribui para a ampliação de multiletramentos. Isso se dá à medida que eles abrem espaços para que questões de ordem social sejam discutidas e habilidades de leitura e escrita sejam aperfeiçoadas.

Tendo como finalidade que os alunos façam uso adequado da linguagem e suas semioses nas diversas situações comunicativas, se portando como criadores de significações, analistas críticos e transformadores de discursos. Dessa forma, ao trabalhar com as tiras na versão *on-line*, os residentes e a professora preceptora acabam por favorecer o fomento à leitura e à escrita, além de incentivar a autonomia do aprendiz, já que o domínio dos recursos da *Web* favorece uma postura mais independente e autônoma para futuros aprendizados.

Considerações finais

Como resultado, os alunos foram capazes de reconhecer a riqueza e a complexidade desse gênero, compreendendo seu potencial expressivo, em consonância com as exigências de leitura e produção escrita do mundo contemporâneo, conforme determina a BNCC. As discussões empreendidas nesse estudo foram importantes para se pensar a Educação Básica na contemporaneidade. Sabemos e vivenciamos as mudanças nas formas de interação comunicativa e a escola precisa estar atenta a essas novas maneiras

de trabalhar a leitura, a escrita e a produção de textos. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos nos traz uma perspectiva crítica de trabalho com os gêneros discursivos, sendo ampliada pelos gêneros discursivos digitais. Os multiletramentos devem ser explorados de forma que o estudante possa não só trazer para a sala de aula o seu conhecimento prévio, mas desenvolver a sua leitura e escrita em forma de produções autorais, que despertem a postura crítica, visando participar ativamente do meio social em que vive.

Percebemos que é importante, no trabalho com as tiras digitais, se atentar para as possibilidades de efeitos e construções de sentidos presentes nesse gênero. Assim, efeitos como: animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interativas criam um gênero híbrido com linguagem da hipermídia. Na versão digital, as tiras oportunizam curtir, comentar e compartilhar. Esses mecanismos possibilitam ao leitor se manifestar sobre os conteúdos do gênero em questão. Considerando as novas configurações assumidas pelas tiras digitais no ambiente da *internet*, há múltiplas possibilidades de publicação e adaptação que contribuem para o enriquecimento do estudo.

Assim, podemos perceber que, apesar da Pedagogia dos Multiletramentos não ser tão recente no Brasil, ainda há muito o que se entender, explorar e pesquisar a respeito disso pelos educadores brasileiros. Nesse sentido, a BNCC demonstra essas teorias como forma eficaz de trabalhar os gêneros discursivos, especialmente os gêneros digitais. Porém, há que se oportunizar aos professores formação continuada e tempo de contrastar constantemente teoria e prática, visando melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica, oportuniza intervenções didáticas ou propostas abordando os multiletramentos na Educação Básica. Essa Política Pública Educacional é muito importante e deve ser retomada pelo governo, pois, por meio dela, professores e estudantes de Licenciatura são estimulados a adotarem teorias inovadoras em sua *práxis*. A Pedagogia dos Multiletramentos incentiva a formação de estudantes protagonistas, propõe o uso de múltiplas linguagens aliadas às tecnologias digitais. Diante disso, o professor precisa estar em constante formação para dar conta da velocidade e complexidade das mudanças linguísticas, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/SEB/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF / MEC, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for learning. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007. p. 38-92.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: **HAWKINS, M. R.** (Ed.). ***Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*.** New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos. In: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.95-122.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático:** transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl. [online]. 49 (2), p. 455-479. 1994.

LIMA, M. B. de. GRANDE, P. B. de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada:** Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais:** a transformação do gênero pelos blogs. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

RAMOS, P. **Tiras no ensino.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Org.). **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 75-90

ROJO, R; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

Notas de autoria

Patrícia Maria da Silva é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Metra em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Presidente Antônio Carlos e Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da rede estadual de Catalão - Goiás.

Contato: patriciagog2009@hotmail.com

Viviane Cristina de Alencar Tomé é mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora - CPMGI Dr. Tharsis Campos.

Contato: vivianecristinadealencartome@gmail.com

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR/PITÁGORAS. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Contato: silvania-slim@hotmail.com

Anair Valênia é pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UNB. Doutora pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, área de concentração em Linguística e Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Catalão

(UFCAT). Professora Adjunta do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCAT).

Contato: anairvalenia@ufcat.edu.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

NASCIMENTO, Silvânia Aparecida Alvarenga; SILVA, Patrícia Maria da; TOMÉ, Viviane Cristina de Alencar; VALÊNIA, Anair. Multiletramentos e multimodalidade no Programa de Residência Pedagógica: Gênero discursivo tiras que circulam na mídia digital. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1. p. 33-56, jul. 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 01/05/2025

Aprovado em: 27/06/2025

Publicado em: 30/07/2025

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The Use of Active Methodologies in Literacy and Reading Processes
in Early Elementary Education

 **Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0554-8732>

Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Floriano-PI, Brasil

Contato: allanfigueiredo@frn.uespi.br

 **Nicole Carvalho dos Santos Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1869-0384>

Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Floriano-PI, Brasil

Contato: nicolecs859@gmail.com

Resumo: Este artigo investiga o uso de metodologias ativas na alfabetização e no letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses processos, indissociáveis, envolvem a aquisição da leitura e da escrita. A pesquisa fundamenta-se em Soares (2022, 2023), Tfouni (2010), Moran (2018, 2019), Avellar e Santos (2022) e Prodanov e Freitas (2013). Diante da dificuldade de muitas crianças em se expressar por meio da leitura e da escrita, questiona-se: metodologias ativas contribuem para a alfabetização e o letramento? A pesquisa qualitativa de campo utilizou questionários aplicados a seis professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que tais metodologias favorecem a aprendizagem, tornando os alunos mais ativos e as aulas mais dinâmicas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Metodologias Ativas; Aprendizagem.

Abstract: This article investigates the use of active methodologies in literacy and literacy training in the early years of elementary school. These inseparable processes involve the acquisition of reading and writing skills. The research is based on Soares (2022, 2023), Tfouni (2010), Moran (2018, 2019), Avellar and Santos (2022), and Prodanov and Freitas (2013). Given the difficulty many children have in expressing themselves through reading and writing, the question is: do active methodologies contribute to literacy and literacy training? The qualitative field research used questionnaires applied to six teachers from the 1st to 3rd grades. The results indicate that such methodologies favor learning, making students more active and classes more dynamic.

Keywords: Literacy; Reading; Active Methodologies; Learning.

Introdução

A alfabetização e o letramento constituem uma etapa fundamental da educação, pois envolvem a aquisição da leitura e da escrita, processos que, embora indissociáveis e paralelos, possuem conceitos distintos (Soares, 2009). Segundo a autora, enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema convencional da escrita – ou seja, aprender a ler e escrever –, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, envolvendo as práticas e funções da linguagem escrita na vida cotidiana. Assim, é possível estar alfabetizado sem estar letrado, e vice-versa. Trata-se de um percurso repleto de desafios, mas fundamental para a compreensão do mundo e o desenvolvimento das práticas sociais. No entanto, observa-se que muitas crianças ainda enfrentam dificuldades para se expressar por meio da leitura e da escrita, o que compromete o processo de alfabetização e letramento.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: o uso de metodologias ativas pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar a utilização das metodologias ativas na alfabetização e no letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do município de Florianópolis - PI. Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as práticas de metodologias ativas no processo de alfabetização e letramento adotadas nas escolas investigadas e (b) compreender a percepção das professoras sobre a utilização dessas metodologias no contexto da alfabetização e do letramento.

As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação do estudante, estimulando seu interesse, atenção, concentração e motivação, de modo que ele se torne o protagonista do próprio aprendizado (Moran, 2019). Essas metodologias promovem o desenvolvimento do conhecimento por meio da interação entre os alunos, da realização de exercícios e da execução de projetos.

Com base nos objetivos propostos, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, com investigação de campo, por ser a mais adequada para atender às questões levantadas e por apresentar características descritivas. Para a produção dos dados, aplicou-se um questionário a seis professores dos Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental em duas escolas municipais da cidade de Florianópolis - PI.

Alfabetização e letramento: perspectivas conceituais

A aquisição da leitura e da escrita é um processo desafiador, fortemente influenciado pelo contexto social dos alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem envolve dois aspectos distintos, porém interdependentes, que se complementam e atuam de forma integrada: a alfabetização e o letramento.

De acordo com Soares (2022), desde as últimas décadas do século XIX, período em que se consolida o sistema público de ensino, há a necessidade de implementar o processo de escolarização das crianças, proporcionando-lhes o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Diante dessa necessidade, buscou-se desenvolver métodos eficazes para a alfabetização. Segundo Soares (2022), um dos métodos empregados pelos professores

foi o da soletração, que utilizava o apoio das Cartas de ABC e dos silabários, como o “b + a = ba”. Nesse método, as crianças aprendiam primeiramente os nomes das letras, depois combinavam as consoantes para formar sílabas e palavras, e, por fim, construíam frases, em um processo de aprendizagem centrado na grafia.

O desenvolvimento de novos métodos de alfabetização tornou-se imprescindível à medida que o ensino público se consolidava, ampliando o acesso das crianças às escolas e gerando uma demanda por metodologias que favorecessem sua alfabetização. Assim, emergiram diferentes abordagens, como os métodos fônicos e silábicos – conhecidos como métodos sintéticos – e o método analítico, que passou a considerar a realidade psicológica da criança e a necessidade de tornar a aprendizagem significativa.

O método sintético baseava-se na percepção auditiva e na relação entre o oral e o escrito, enquanto o método analítico partia da percepção visual, estabelecendo a relação entre o escrito e o oral. Soares (2022, p. 18) observa que “dessas duas vias de evolução, nasceu a controvérsia – a questão –, que se estendeu até os anos 1980, entre os métodos sintéticos e analíticos”. O primeiro defendia que a aprendizagem deveria partir das unidades menores da língua para as maiores, enquanto o segundo propunha o caminho inverso, partindo das unidades maiores e portadoras de sentido para as menores.

No final do século XIX, ocorreu uma ruptura metodológica entre a soletração e os métodos de alfabetização. Soares (2022) aponta que essa mudança levou ao surgimento do paradigma cognitivista, influenciado pelas teorias de Piaget. Esse paradigma resultou no método construtivista, no qual o aluno é concebido como sujeito ativo e central do processo de aprendizagem, utilizando sinais gráficos para compreender os sons da fala por meio de materiais interativos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), fundamentadas na teoria piagetiana, afirmam que “um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito”. A partir da década de 1960, intensificou-se a busca por esclarecimentos sobre o fracasso da alfabetização e suas possíveis soluções. Pesquisadores, conforme Soares (2022), passaram a investigar índices de reprovação, repetência, evasão escolar e outras questões relacionadas à alfabetização, contando com o apoio de especialistas da área da Pedagogia. A leitura era considerada o principal foco da alfabetização. Nesse sentido, Soares (2022) destaca que

historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na frequência, até os anos 1980, de “métodos de leitura” e de “livros de leitura”. Independentemente do pressuposto pedagógico adotado – métodos sintéticos ou analíticos –, predominantes nesse período, a leitura era privilegiada, enquanto a escrita era reduzida à cópia ou ao ditado. A escrita real, autêntica, ou seja, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura ou como uma decorrência natural desse domínio (Soares, 2022, p. 25).

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que certas habilidades e aptidões são necessárias para aprender a ler e escrever, denominando essas condições de “maturidade para a lectoescrita”. Para que a criança desenvolva essas habilidades sem dificuldades, deve apresentar lateralização adequada, boa discriminação visual e auditiva e estar em um ambiente que favoreça seu bem-estar e aprendizado.

Historicamente, os professores alfabetizadores concentravam-se no ensino da leitura, negligenciando o desenvolvimento da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Entretanto, com o advento do paradigma construtivista, esse cenário começou a mudar. A escrita passou a ser valorizada no processo de alfabetização, sendo incentivadas práticas como a escrita espontânea ou inventada. Dessa forma, enquanto os métodos analíticos e sintéticos priorizavam a oralidade, o construtivismo ressignificou o papel da escrita na aprendizagem.

A alfabetização pode ser compreendida como o processo de ensinar e aprender a ler e escrever, enquanto o letramento se refere ao estado ou à condição de quem utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais. Soares (2023) explica que

o termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever (Soares, 2023, p. 16).

A alfabetização envolve não apenas a correspondência entre fonemas e grafemas, mas também a compreensão e a expressão de significados por meio do código escrito. No entanto, esse processo não ocorre isoladamente, pois está inserido em um contexto cultural, econômico e tecnológico específico. Dessa forma, a alfabetização deve estar articulada ao letramento, uma vez que este se refere ao uso funcional e social da leitura e da escrita.

Segundo Tfouni (2010), há duas formas de se conceber a alfabetização: “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (Tfouni, 2010, p. 16). A primeira abordagem não se limita à capacidade de decodificar palavras, mas inclui a compreensão, a interpretação e a aplicação da leitura e da escrita nas práticas sociais. Já a segunda perspectiva, fundamentada em Ferreiro (1987, apud Tfouni, 2010, p. 20), considera que a escrita não deve ser vista meramente como um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, mas como um sistema de representação que evoluiu historicamente. Nesse sentido, a escrita se consolida como um sistema simbólico abstrato, cujo desenvolvimento depende do repertório construído pelo indivíduo ao longo de sua trajetória.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) ressaltam que, à luz da teoria piagetiana, “a escrita deve ser entendida enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente”. Isso significa que o aprendizado ocorre pela assimilação do conhecimento prévio e pela construção de novos significados, sendo um processo ativo do próprio sujeito.

O termo letramento surgiu da necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. No Brasil, o conceito começou a ser discutido na década de 1980, sendo uma adaptação do termo inglês *literacy*. Soares (2023) observa que, antes de ser introduzido no país, o conceito já era utilizado na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra, tornando-se um tema de destaque nos estudos sobre educação e linguagem a partir do século XIX.

Tfouni (2010, p. 32) reflete que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, de que havia algo além da alfabetização, algo mais amplo e até determinante desta”. Assim, o letramento é um processo amplo e complexo, que, embora interdependente da alfabetização, não pode ser reduzido a ela. Para Tfouni (2010, p. 22), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. O letramento, por sua vez, representa um processo histórico de transformação, caracterizado por diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita, desde os mais simples até os mais complexos (Tfouni, 2010).

Metodologias Ativas

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas utilizadas no contexto educacional contemporâneo, promovendo mudanças no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Em termos gerais, as metodologias caracterizam-se e fundamentam-se em estratégias, métodos e práticas, que favorecem uma abordagem de ensino personalizado, oferecendo diferentes possibilidades pedagógicas e promovendo a autonomia dos estudantes, entre outros aspectos (Gomes; Mota, 2021).

Etimologicamente, o termo metodologia deriva do latim *methodus*, que significa “maneira de ir ou ensinar”, e do grego *methodos*, que remete a “investigação científica” ou “modo de perguntar” (Moran, 2018). Nesse sentido, metodologia refere-se ao conjunto de caminhos e estratégias que orientam a produção do conhecimento. Segundo Moran (2018), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Essas metodologias possibilitam uma aprendizagem significativa, enfatizando o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas enfatizam o protagonismo do estudante, promovendo seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo educacional, incentivando-o a experimentar, criar e construir conhecimento com a mediação do professor (Moran, 2018). Ao romper com o modelo tradicional, centrado na transmissão unidirecional de conteúdos e na passividade do aluno, essas metodologias propõem uma aula mais colaborativa, pautada no diálogo e na interação entre docentes e discentes. No entanto, ao se distanciar da lógica conteudista e valorizar os processos de aprendizagem, parte dessas propostas, especialmente influenciadas pela Escola Nova, foi alvo de críticas quanto ao risco de esvaziamento dos conteúdos essenciais. Como destacam Avellar e Santos (2022, p. 31),

“[...] a Escola Nova, ao colocar no foco central as etapas de aprendizagem, relegando o produto essencial que era a aquisição da mesma, disseminou-se práticas pedagógicas espontaneístas. Se, por um lado, a escola tradicional era criticada pela oferta de conteúdos sem significado, descontextualizados, por outro, a Escola Nova foi bastante criticada pela não oferta.”

A partir dessa reflexão, percebe-se que as metodologias ativas estão intimamente relacionadas à teoria crítico-reflexiva, que estimula o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, fomentando sua participação ativa — característica marcante da Escola Nova. Monteiro, Correia e Nantes (2020) corroboram essa perspectiva ao apontarem que o ensino tradicional fundamenta-se essencialmente na transmissão de informações, com o professor ocupando a posição central no processo. Em contrapartida, no ensino baseado em metodologias ativas, o estudante assume o papel central, enquanto o professor atua como mediador da construção do conhecimento.

A aprendizagem ativa valoriza as experiências prévias dos alunos e os conhecimentos que eles já possuem. Nesse contexto, o papel do professor é mediar esses conhecimentos prévios, confrontando-os com o conhecimento científico, a fim de estimular reflexões e promover o pensamento crítico na resolução de desafios. Cabe ao docente selecionar e aplicar metodologias que incentivem os estudantes a se envolverem em atividades progressivamente mais complexas, nas quais devem tomar decisões e avaliar resultados com base em materiais pertinentes, considerando que as metodologias ativas “têm provado sua eficiência em atrair os estudantes, permitindo assim, uma melhora em seu desempenho acadêmico, social e cognitivo” (Costa; Sílvia, 2023, p. 55).

No ensino baseado em metodologias ativas, o professor não se limita a ensinar no sentido tradicional, mas sim orienta os alunos e lhes fornece ferramentas para que construam seu próprio conhecimento. Todo o processo de ensino, portanto, fundamenta-se na investigação, na problematização e na pesquisa, sob a orientação do professor, que deve considerar a bagagem e os conhecimentos prévios dos estudantes, provocando novas aprendizagens e gerando a construção de saberes (Monteiro, Correia e Nantes 2020).

No campo específico da alfabetização e do letramento, as metodologias ativas oferecem um importante potencial para superar práticas mecânicas e descontextualizadas, ainda presentes em muitas salas de aula. Ao proporem situações de aprendizagem significativas, conectadas com a realidade sociocultural dos alunos, essas metodologias favorecem não apenas a aquisição do sistema alfabético, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas. O trabalho com projetos, jogos didáticos, rodas de conversa, sequências didáticas e o uso de tecnologias digitais, por exemplo, possibilita que os estudantes se envolvam em práticas de leitura e escrita reais, exercitando sua autoria, criatividade e criticidade. Nesse sentido, o processo de alfabetização deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como parte integrante da formação letrada e cidadã dos sujeitos.

Além disso, o uso das metodologias ativas na alfabetização contribui para a valorização da diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem, respeitando as diferentes trajetórias e experiências dos estudantes. Essa abordagem está em sintonia com a perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999), que compreende a criança como sujeito ativo, capaz de formular hipóteses e construir conhecimento a partir de sua interação com o mundo. Ao planejar atividades desafiadoras e contextualizadas, o professor favorece a aprendizagem significativa, conectando os conteúdos escolares às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, alfabetizar com base em metodologias ativas implica reconhecer o aluno como sujeito de direitos, produtor de sentidos e partícipe do processo educativo, promovendo uma formação mais ampla, crítica e emancipadora.

Metodologia

A abordagem metodológica adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza explicativa. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 59), na pesquisa qualitativa “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Tal abordagem permite uma imersão na realidade investigada, exigindo a interpretação dos dados a partir do contexto no qual são produzidos, especialmente no ambiente escolar.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de investigação de campo, definida como “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Inicialmente, realizou-se um período de observação em sala de aula nas duas escolas participantes, durante dois meses, com visitas realizadas duas vezes por semana. Para o registro das observações, utilizou-se o caderno de campo, conforme orienta Minayo (2007), no qual foram anotadas as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas docentes participantes da pesquisa. Esse procedimento contribuiu para a sistematização dos acontecimentos observados e para a coleta de dados que subsidiaram a análise posterior.

Participaram do estudo seis professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Floriano, Piauí. A escolha das participantes deu-se em razão de atuarem no ciclo de alfabetização. Para garantir o anonimato das docentes, optou-se pela utilização de nomes fictícios inspirados em personagens de histórias infantis, sendo elas identificadas como: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, Branca de Neve, Moana e Mirabel. De igual modo, para preservar a identidade das instituições, estas foram denominadas Escola “A” e Escola “B”.

Tabela 1: Nome, idade, formação, tempo de docência das professoras participantes

Nome	Idade	Formação	Tempo de docência
Chapeuzinho Vermelho	Entre 41 a 54 anos	Graduação em Pedagogia	30 anos
Rapunzel	Entre 41 a 54 anos	Graduação em Pedagogia	19 anos
Cinderela	Entre 41 a 54 anos	Graduação em Pedagogia	9 anos
Branca de Neve	Entre 31 a 40 anos	Graduação em Pedagogia + esp. Alfabetização e letramento	3 anos
Moana	Entre 41 a 54 anos	Graduação em Pedagogia + esp. Psicopedagogia	16 anos
Mirabel		Graduação em Pedagogia	

Fonte: Pesquisadora, 2024.

A obtenção de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado às professoras participantes. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito

e sem a presença do pesquisador”. Esse instrumento teve como objetivo aprofundar a compreensão acerca da problemática investigada, favorecendo a obtenção de respostas mais detalhadas.

O questionário foi estruturado com base em dois eixos temáticos principais – “metodologias ativas” e “alfabetização e letramento” – e composto por sete perguntas abertas, de modo a permitir respostas discursivas e livres. Juntamente com o questionário, foi entregue às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras participantes, autorizando o uso dos dados coletados. O termo destacava a importância e a necessidade da participação das docentes, bem como o compromisso ético com o uso responsável das informações obtidas.

No que se refere à técnica utilizada para a análise das respostas das professoras participantes, optou-se pela análise de conteúdo temática. Conforme Carlomagno e Rocha (2016, p. 175), essa técnica “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”. A partir dessa abordagem, foram definidas três categorias analíticas principais – alfabetização, letramento e metodologias ativas – com o intuito de interpretar os sentidos e significados presentes nas subcategorias emergentes das falas das docentes.

Resultados e discussões

Neste tópico, apresentam-se as análises e a discussão dos dados obtidos a partir do questionário aplicado a seis professoras sobre suas concepções de alfabetização, metodologias ativas e leitura e escrita. O objetivo é responder à questão central desta pesquisa.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, compreendendo uma etapa marcada por descobertas, desafios, aprendizado e transformações. Nesse sentido, buscou-se compreender a percepção das professoras sobre essa temática.

Quadro 01 - Compreensão sobre alfabetização e letramento

Professores	Respostas
Cinderela	Alfabetização é o alicerce, o ponto de partida, o alfabetizado reconhece o sistema de escrita. Letramento é a construção sobre esse alicerce, o letramento vai além e utiliza a leitura e a escrita nos mais variados contextos, interpreta, compreende e organiza discursos e reflexões.

Chapeuzinho Vermelho	Um processo em que as crianças aprendem e desenvolvem as habilidades de leitura, escrita e compreensão do mundo literário e real.
Rapunzel	O aluno que já passou pela etapa da alfabetização ele sabe ler e escrever, basicamente juntando as letras, sílabas e formando palavras. Já o letrado é aquele que além de saber ler e escrever, sabe interpretar e responder adequadamente as demandas da sociedade em relação ao uso da leitura e escrita.
Branca de Neve	Alfabetizar é capacitar os indivíduos a ler e escrever, o letramento envolve o uso da leitura e escrita, ou seja, a função social que vai além da decodificação. São dois processos indivisíveis que caminham juntas.
Moana	É ensinar a ler e escrever nas práticas sociais de leitura e escrita que o educando se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado, saber interpretar o que lê.
Mirabel	Alfabetização a ação de ler e escrever, o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As respostas das professoras revelaram uma compreensão semelhante sobre os conceitos, destacando que “alfabetização é saber ler e escrever, enquanto o letramento consiste no uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Em consonância com essa percepção, Soares (2023) enfatiza que a alfabetização refere-se ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto o letramento diz respeito à capacidade de utilizar essas habilidades nas interações sociais, mesmo que o indivíduo não domine completamente os processos de leitura e escrita.

A professora Branca de Neve complementa essa visão ao afirmar que “são dois processos indivisíveis que caminham juntos”. De fato, embora alfabetização e letramento possuam conceitos distintos, são processos interdependentes e que não podem ser dissociados.

Considerando as respostas fornecidas sobre a compreensão de alfabetização e letramento, buscou-se identificar quais metodologias as professoras utilizavam em suas aulas, visto que as metodologias representam os caminhos para a realização de um objetivo, ou seja, os meios mais adequados para a construção da aprendizagem.

Quadro 02 - Metodologias utilizadas no ensino

Professores	Respostas
Cinderela	Aulas expositivas e dialogadas, histórias, com gêneros diferentes, interpretação oral e escrita. Jogos com adição, subtração, multiplicação.
Chapeuzinho Vermelho	Uma dosagem de tradicional com a construtivista ou metodologia ativa.
Rapunzel	Coloco historinhas infantis no celular cada semana um gênero diferente, depois tem a interpretação oral. Brincadeiras, jogos como bingo da adição, subtração, sílabas e palavras. Gosto também de trabalhar alguns desafios para incentivar os alunos.
Branca de Neve	Atividades concretas, o aluno com ser ativo, visando desenvolvimento de habilidades e autonomia.
Moana	Uma metodologia que o aluno(a) deixa de ser apenas um receptor e sim um ser participativo.
Mirabel	Metodologia de recursos, como jogos, como boliche das vogais e dos números.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Observou-se que as professoras frequentemente utilizam práticas baseadas em jogos e brincadeiras, visando ao desenvolvimento das habilidades e da autonomia dos alunos. Além disso, enfatizam a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A professora Chapeuzinho Vermelho relata que adota uma abordagem híbrida, combinando elementos da metodologia tradicional e da abordagem construtivista. Segundo Monteiro, Correia e Nantes (2020), o método tradicional é caracterizado pela ênfase na transmissão de informações, com o professor ocupando uma posição central no processo de ensino. Em contrapartida, a concepção construtivista estimula a participação ativa dos alunos, valorizando seu engajamento na construção do conhecimento (Avellar; Santos, 2022).

Com a pergunta seguinte, dirigida às professoras, buscou-se compreender sua concepção sobre metodologias ativas. Essas metodologias pressupõem uma mudança no papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para atuar

como mediador no processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Quadro 03 - Compreensão sobre metodologias ativas

Professores	Respostas
Cinderela	São estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar aos estudantes a aprenderem de forma ativa e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar.
Chapeuzinho Vermelho	Todas são importantes, porém a metodologia em questão, é uma forma de agregar conhecimento partindo do próprio aluno em ser o protagonista da sua aprendizagem. Acredito que o discente sente-se mais motivado e consequentemente a aprendizagem é significativa.
Rapunzel	A metodologia ativa visam facilitar a aprendizagem dos estudantes, ela proporciona uma educação de forma autônoma e participativa, por meio de situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, tornando-se responsáveis pela construção.
Branca de Neve	Metodologias que visam a participação dos alunos, situações do cotidiano, incentivando-os a pensar, criar, construindo sua autonomia.
Moana	Acredito que o professor passa a ser facilitador.
Mirabel	Muito boa, pois incentiva os alunos a ser mais participativo, a ver a realidade que está ao seu redor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As respostas apresentadas no Quadro 03 evidenciam uma compreensão compartilhada pelas professoras sobre o papel central do estudante no processo de aprendizagem, perspectiva alinhada às premissas das metodologias ativas. De modo geral, as participantes apontam que essas metodologias incentivam uma postura mais autônoma e participativa por parte dos alunos, proporcionando a construção do conhecimento por meio de situações reais, resolução de problemas e tarefas que exigem reflexão crítica. Essa

ênfase no protagonismo discente revela uma valorização de práticas que buscam superar o ensino transmissivo e centrado no professor.

A concepção de que o docente assume a função de mediador ou facilitador do processo educativo, presente nas falas de Moana e Mirabel, está em consonância com o que defende Moran (2018), ao afirmar que as metodologias ativas promovem uma mudança de paradigma: o foco deixa de estar na mera transmissão de conteúdos e se volta para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa, onde o estudante se torna agente ativo na construção do saber. As falas das professoras também revelam a valorização de estratégias como jogos e a resolução de problemas do cotidiano, o que reforça o compromisso com uma educação mais significativa e contextualizada.

As metodologias ativas, ao mobilizarem o estudante a pensar criticamente, resolver problemas reais e trabalhar de forma colaborativa, favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem que integra saberes, articula teoria e prática e considera o sujeito em sua totalidade. Assim, as respostas analisadas apontam para uma prática pedagógica que busca formar sujeitos reflexivos, criativos e capazes de atuar de forma crítica no mundo em que vivem.

Quadro 04 - Aplicação das metodologias ativas em sala de aula

Professores	Respostas
Cinderela	Roda de conversa, seminários, jogos educacionais, aprendizagem variado em problema.
Chapeuzinho Vermelho	Sim. Seminário, projeto, gamificação, aprendizagem cooperativa.
Rapunzel	Sim. Jogos e brincadeiras como: jogo da memória, montagem de texto cortado, adição e subtração com tampinhas.
Branca de Neve	Projetos, trabalhos em equipe, aprendizagem significativas.
Moana	Sim. Nas atividades de interações com o outro, através de jogos, etc.
Mirabel	Sim. Deixando o educando a criar o seu desenho e criar meios de desenvolver e partilhar o que fez utilizando jogos e brincadeiras.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As respostas das professoras demonstraram semelhanças, indicando o uso de metodologias como resolução de problemas, seminários e rodas de conversa. Segundo as docentes, essas abordagens favorecem uma aprendizagem mais significativa.

Corroborando essa perspectiva, Moran (2018) afirma que o uso de jogos e gamificação no contexto educacional pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, despertando o interesse dos alunos e facilitando sua interação no ambiente escolar.

Conforme discutido anteriormente, as metodologias ativas são estratégias que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, buscou-se identificar se as professoras consideravam importante o uso dessas metodologias. As respostas, apresentadas no quadro abaixo, indicam uma convergência em suas percepções.

Quadro 05 - Importância das metodologias ativas

Professores	Respostas
Cinderela	Porque são estratégias que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa.
Chapeuzinho Vermelho	Sim. Porque além de ser uma aula prazerosa, desenvolve a autonomia dos alunos que são os protagonistas do seu próprio conhecimento. Com essa metodologia, que tem o professor como mediador. Ela promove uma aprendizagem significativa na abordagem e aplicabilidade dos objetos de conhecimento.
Rapunzel	Muito importante. Pois ela torna o aluno o protagonista do seu próprio conhecimento, independentemente da disciplina estudada é uma prática pedagógica que representa bem a cultura maker e a educação.
Branca de Neve	Sim, promovem uma motivação nas aulas, desenvolvimento de habilidades.
Moana	Sim. Porque ajudar a transformar o educando em um ser ativo no processo da aprendizagem.
Mirabel	Sim, por que é um meio que faz o educando, aprender por meio atrativo, de jogos, brincadeiras, contação de histórias. O educando aprende brincando.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As respostas evidenciam que as professoras reconhecem a relevância das metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades e da autonomia dos alunos. Elas também destacam o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por promover aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Monteiro, Correia e Nantes (2020) corroboram essa visão ao afirmar que o professor, na contemporaneidade, assume um papel de orientador, fornecendo as ferramentas necessárias para que o aluno construa seu próprio conhecimento, sempre considerando seus saberes prévios e experiências empíricas.

Nesse sentido, procurou-se saber das professoras como elas definem a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento, e se as metodologias ativas podem contribuir com esse processo.

Quadro 06 - A importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento

Professores	Respostas
Cinderela	A leitura é um fator decisivo no processo de alfabetização e letramento, sem essa prática constante, o aluno não adquire os subsídios necessários para escrever. Além do papel do professor, cabe à família dar o exemplo por ter o hábito de ler.
Chapeuzinho Vermelho	Saber ler e escrever são passos essenciais na vida do ser humano. Quando o aluno ler e compreende ele desenvolve o senso crítico e a sua autoconfiança. Nesse processo a metodologia ativa é de extrema importância e, se faz necessária nas turmas de séries iniciais, tendo em vista que ela é uma ferramenta facilitadora na aquisição do conhecimento por ser prazerosa e consequentemente motivadora.
Rapunzel	Como uma prática de suma importância para o desenvolvimento da cognição humana. Ambas proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimentos.
Branca de Neve	Ambas andam juntas, pois ao trabalharmos a escrita precisamos que a criança compreenda que ler e escrever é preciso para que ele avance, as metodologias ativas tornam aulas mais dinâmicas, ativas, a criança participa ativamente.

Moana	A leitura e a escrita são instrumentos para a construção do conhecimento.
Mirabel	Sim, especialmente nos anos iniciais, é suma importância deixar o educando a criar situações para eles resolverem através de brincadeiras aprender prazerosamente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As respostas das professoras apontam que a leitura e a escrita desempenham um papel essencial no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, além de contribuir para sua autoconfiança, crescimento intelectual e criatividade. A professora Cinderela ressalta que, além do papel do professor, a família também deve incentivar o hábito da leitura e atuar como exemplo para os estudantes.

As docentes enfatizam, ainda, que as metodologias ativas contribuem significativamente para o processo de alfabetização e letramento. O uso de estratégias como jogos, gamificação, projetos, seminários e rodas de conversa facilita a participação ativa dos alunos no ensino e aprendizagem, tornando o processo mais envolvente e eficaz.

Considerações finais

A alfabetização e o letramento são processos que constituem a base dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois envolvem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. No que se refere às metodologias ativas, estas buscam promover a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, por meio de atividades que os colocam no centro da construção do conhecimento.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi investigar a aplicação das metodologias ativas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Florianópolis. Para isso, discutiu-se teoricamente os conceitos de alfabetização e letramento, bem como a utilização de metodologias ativas nesse contexto educacional.

A partir da análise das respostas das professoras ao questionário, observou-se que, de acordo com suas percepções, alfabetização e letramento são processos interdependentes, que não devem ser dissociados. Em relação às metodologias ativas, constatou-se que as docentes fazem uso dessas estratégias e as compreendem como recursos pedagógicos que tornam os alunos mais participativos e protagonistas do próprio aprendizado.

Dessa forma, infere-se que, na perspectiva das professoras, as metodologias ativas contribuem significativamente para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa contribuição ficou evidente nas respostas das docentes, que ressaltaram o papel das metodologias no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e de outras habilidades cognitivas, além de destacá-las como estratégias facilitadoras da aprendizagem.

A partir da hipótese inicial levantada neste estudo, verificou-se sua sustentação, uma vez que os dados indicam que as metodologias ativas incentivam a participação ativa dos alunos, estimulando a aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Com base nos resultados obtidos, conclui-se que as metodologias ativas auxiliam as professoras no processo de alfabetização e letramento, especialmente por meio do uso de jogos, projetos, seminários e outras práticas que tornam as aulas mais dinâmicas e interativas. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para estudos futuros na área da alfabetização, letramento e metodologias ativas, especialmente no que diz respeito à relação entre esses processos e as avaliações externas.

Referências

AVELLAR, A. C.; SANTOS, M. S. . Aprendizagem ativa: metodologia aplicada no processo da alfabetização e letramento. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 28–43, 2022. DOI: 10.53660/CLM-276-305. Disponível em: <<https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/276>>. Acesso em: 15 maio. 2024.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar categorias e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

COSTA, H. S.; SILVA, S. O. da. A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, G. S.; MOTA, M. V. **Metodologias ativas na prática docente**. CEAD – Coordenadoria de Educação Aberta, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, E. S.; CORREIA, F. M.; NANTES, E. A. S.. **Metodologias ativas e sua importância no processo de alfabetização de crianças**. Research, Society and Development, v. 9. 2020.

MORAN, J; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo. Editora Brasil. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. De. **Metodologias do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. - 2 ed. – Novo Hamburgo: Fevale, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. - 7. ed. 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. – 1. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Notas de autoria

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente é professor efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Dra. Josefina Demes, em Floriano-PI.

Contato: allanfigueiredo@frn.uespi.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9370778718661637>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0554-8732>

Nicole Carvalho dos Santos Silva é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Dra. Josefina Demes, em Floriano-PI. Atualmente é professora do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Colégio Católico Querubins, em Araguaína-TO.

Contato: nicolecs859@gmail.com

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8045028909057672>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1869-0384>

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira

publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 01/05/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

A IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS ADMINISTRATIVOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESPÍRITO SANTO, SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

The school innovation and technology plan developed by the managers of the State
Schools of Espírito Santo, from the perspective of democratic

 **Érica Rezende Perini**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6297-069X>

Universidade Católica de Petrópolis e Secretaria de Estado da Educação do ES
(Sedu/ES), Vitória, ES, Brasil

Contato: ericaperini@gmail.com

 **Carmem Lúcia Prata**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4958-0734>

Secretaria de Estado da Educação do ES (Sedu/ES), Vitória, ES, Brasil

Contato: carmem.prata@gmail.com

 **Valéria Gon Zortéa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7595-9721>

Secretaria de Estado da Educação do ES (Sedu/ES), Vitória, ES, Brasil

Contato: valeriazortea@gmail.com

Resumo: A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) aplicou, no período de 2016 até 2022, o Guia Edutech, ferramenta responsável por medir o nível de apropriação tecnológica da rede de ensino e, posto isto, este ensaio almeja é descrever como Gestores da rede pública estadual de educação do Espírito Santo elaboraram, colaborativamente, o Plano Escolar de Inovação e Tecnologia (PEIT), numa perspectiva de construção democrática. A escrita se embasou em relatórios da Sedu e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), com especial atenção para a dimensão Visão do PEIT, visto ser a que mais carecia o comportamento democrático do Gestor. A elaboração do Plano citado demandava que os pontos de atenção do ano anterior fossem comparados com a realidade atual. As reflexões sugeriram que gerir uma escola numa perspectiva inovadora e democrática necessitava uma visão estratégica do líder, sobretudo quando a Dimensão Visão era prioritária, para que houvesse o planejamento de ações mais efetivas para atender as necessidades da escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Plano Escolar de Inovação e Tecnologia; Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Abstract: From 2016 to 2022, the Espírito Santo State Department of Education (Sedu) implemented the Edutec Guide, a tool used to measure the level of technological appropriation in the education system. Therefore, this essay aims to describe how managers of the Espírito Santo state public education system collaboratively developed the School Innovation and Technology Plan (PEIT), from a democratic perspective. The writing was based on reports from Sedu and the Center for Innovation in Brazilian Education (Cieb), with special attention paid to the Vision dimension of the PEIT, as it was the dimension most lacking in manager democratic behavior. The development of the aforementioned Plan required comparing the previous year's points of attention with the current reality. The reflections suggested that managing a school from an innovative and democratic perspective required a strategic vision from the leader, especially when the Vision Dimension was a priority, so that more effective actions could be planned to meet the school's needs.

Keywords: Democratic Management; School Innovation and Technology Plan; Espírito Santo State Education Network.

As primeiras palavras sobre inovação no contexto educacional

Tendo em mente a sociedade coeva e os desafios que ela nos traz, a gestão escolar carece se apropriar das evoluções do momento, sistematizando e otimizando os processos administrativos e pedagógicos, de maneira a promover práticas docentes concatenadas às vivências dos estudantes e, simultaneamente, às melhorias nos resultados de aprendizagem. Cabe refletir, porém, que a inovação no contexto escolar pode ter mais relação com a mudança de cultura metodológica e comportamental do que com a existência de um recurso propriamente dito. Assim, ações pensadas para inovar a educação podem gerar transformações relevantes, contudo, reconhecer a eficiência de tais ações é um dos grandes impasses.

O termo inovação, ainda que bastante comum, tanto no contexto educacional quanto em outros, não dispõe de uma referência teórica para sua definição. Conforme o Manual de Oslo (Eurostat 2018), citado no relatório “Medindo a Inovação na Educação 2019”¹, divulgado pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional² (OECD), a inovação, segundo a prática internacional, pode ser compreendida como “um produto ou processo novo ou melhorado (ou combinação dos mesmos) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da unidade e que foi disponibilizado para usuários potenciais (produto) ou colocado em uso pela unidade (processo)” (OCDE, 2019, p. 21, tradução nossa).

Quando se discute acerca da necessidade de inovar no âmbito educacional, Moran (2020) discorre sobre a pressão para que a educação seja mais eficiente e atraente, em razão da existência de escolas muito interessantes ao lado de outras bastante convencionais. O autor ainda ressalta que não há um só modelo e que cada instituição tem sua própria história, trajetória, projeto, currículo, ritmo. No entanto, a competição é intensa, e a pressão enorme, para que as escolas se tornem mais interessantes, inspiradoras, com bons resultados para não ficarem atrás, nem perderem alunos, ou tornarem-se irrelevantes (Moran, 2020). A necessidade de inovar precisa se alinhar, portanto, ao desenvolvimento de habilidades nos alunos, que serão fundamentais ao mundo do trabalho. Assim, há de se considerar que, quando o intento é inovar nas práticas desenvolvidas em sala de aula, cabe

¹ Tradução nossa para *Measuring Innovation in Education* 2019.

² Tradução nossa para *Center for Educational and Innovation Research* (OECD).

o exposto no relatório “Medindo a Inovação na Educação 2019”:

As organizações educacionais (por exemplo, escolas, universidades, centros de treinamento, editoras educacionais) contribuem para a inovação de produtos quando introduzem produtos e serviços novos ou significativamente diferentes, como novos programas, livros ou recursos educacionais, ou novas pedagogias ou experiências educacionais (por exemplo, e-learning ou novas avaliações). Eles contribuem para a inovação de processos quando mudam significativamente seus processos organizacionais para a produção de seus bens ou serviços educacionais (OCDE, 2019, p. 21, tradução nossa).

Nessa perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser consideradas aliadas, ainda que “a inovação nas práticas educacionais não esteja necessariamente relacionada à tecnologia, a inovação na disponibilidade de computadores e no uso de TIC no trabalho escolar dos alunos têm sido um forte motor de mudança na última década” (OCDE, 2019, p. 29, tradução nossa).

Atentando para a educação pública brasileira, é necessário promover reflexões coletivas acerca dos cenários e das tendências do sistema educacional quando se almeja implantar práticas de uso das TIC voltadas tanto para a otimização do trabalho da gestão, quanto para o fomento de novas metodologias e, sobretudo, para a aprendizagem dos alunos, independente de abranger toda a rede de ensino ou uma única escola. Desse modo, a inovação, no que concerne aos processos que contemplam o uso das tecnologias educacionais, requer o engajamento do Gestor, que precisa envolver toda a equipe escolar para a tomada de decisões assertivas e, sempre que possível, também incluir os estudantes nas discussões, para que as mudanças aconteçam de forma democrática.

Vale considerar, ainda, que quando o propósito é melhorar a qualidade do ensino, os processos que visam a inovação educacional requerem o monitoramento de forma eficiente e, para tanto, é necessário dispor de mecanismos apropriados de acompanhamento e de análise dos movimentos e dos impactos dessas políticas nas escolas (Prata, 2005). Nessa mesma lógica, o Relatório “Medindo a Inovação na Educação 2019” também defende que os países devem monitorar se as mudanças nas práticas educacionais levam ao progresso, para identificar quais mudanças ou combinação de mudanças levam à melhoria de resultados específicos (OCDE, 2019, tradução nossa). À vista disso, compreender e monitorar os processos que almejam a inovação é primordial para alcance de resultados significativos de qualidade na educação.

O objetivo e o método

O presente texto consiste em um ensaio acadêmico para descrever, mediante a compilação da metodologia utilizada para a elaboração do Plano Escolar de Inovação e Tecnologia (PEIT) pelos Gestores escolares da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. Assim, este ensaio almeja evidenciar a construção democrática do documento, mediante a efetiva participação de diversos atores que compõem o espaço escolar. É relevante esclarecer que o Plano de Inovação se organiza em quatro dimensões, que serão posteriormente apresentadas, sendo que, na presente escrita, foi destinada especial

atenção para a dimensão Visão, visto ser a que mais demanda o comportamento democrático do Gestor. Para tanto, analisamos documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb)³, além de um referencial teórico que contempla a gestão democrática e a inovação nas práticas pedagógicas e de gestão.

Para alcançar o objetivo proposto para este ensaio, após a sessão inicial, que apresentou algumas palavras sobre inovação no contexto educacional, o texto foi estruturado outras quatro sessões, que darão o suporte para compreender a temática sob às seguintes perspectivas: iniciaremos traçando um paralelo entre a gestão democrática e a inovação; em seguida, apresentaremos a ferramenta de gestão Guia Edutec, utilizada para nortear o uso de tecnologia tanto na rede, quanto na escola; posteriormente, o foco se volta para a dimensão Visão do Guia Edutec e como, a partir dela, se deu a construção democrática do PEIT; e, por fim, apresentaremos às palavras finais e algumas ponderações sobre o que se espera para o futuro.

A Gestão Democrática e a inovação

As transformações sociais da contemporaneidade também precisam ser vivenciadas no espaço escolar, sobretudo pelo Gestor, personagem cuja liderança é fundamental e que precisa ser exercida a partir de princípios democráticos, pautados em diálogos estabelecidos com toda a comunidade escolar. Para mais, é preciso incentivar a colaboração e a cooperação dos diferentes atores nas tomadas de decisão e na execução das ações. Tais atitudes podem possibilitar, mais facilmente, tanto o alcance de índices exitosos de aprendizagem quanto a identificação de lacunas, cujas ações precisam ser implementadas ou aprimoradas.

À vista disso, o Gestor precisa se manter em constante estudo e com olhar atento à realidade da sua instituição e aos índices escolares de aprendizagem, de forma a tomar decisões inteligentes e a definir, coletivamente, estratégias eficientes para a resolução dos problemas. Quanto maior o envolvimento da equipe, maior o engajamento e a possibilidade de proposições inovadoras. E todos precisam ser ativos nesse processo, inclusive os discentes. É relevante, então, atentar a princípios como o protagonismo estudantil, o trabalho coletivo, a autonomia e a interação, uma vez que “a democracia demanda participação e disposição ao diálogo” (Souza, 2019, p. 271). E são muitos os benefícios para o Gestor ao promover a participação efetiva de todos, seja pela criação de espaços para compartilhamento de práticas pedagógicas, seja pela escuta das dificuldades de aprendizagem, de formação ou de infraestrutura. São práticas que apoiam a tomada de decisões e que permitem ao Gestor conectar sua atuação às questões que permeiam a realidade escolar de forma equânime. Assim, ao discursar sobre a coletividade, Souza (2019, p. 279) afirma que:

O trabalho escolar é essencialmente coletivo. A escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o

³ Saiba mais em: <https://cieb.net.br/>.

incremento da própria natureza do trabalho escolar. Ou, dito de outra forma, quão mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se faz. Quão mais coletiva ela se produz, mais se aproxima da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, portanto, torna-se uma instituição com mais qualidade educacional.

O fortalecimento do trabalho coletivo, por conseguinte, precisa ser uma das razões de existir da escola, cuja gestão democrática e a responsabilidade pedagógica com a educação serão princípios. Nessa linha, é relevante pontuar que o inciso VI, do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, na forma da lei. De forma complementar, o artigo 14 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, segundo suas peculiaridades e conforme os princípios estabelecidos. Na visão de Najjar, a relação entre escola e democracia se dá em diferentes níveis, por tal motivo, o autor a entende como sendo

um princípio que dá sentido à própria ideia de escola; como um meio de organizar o sistema escolar, para possibilitar o alargamento dos processos de emancipação humana, e; como um fim, não concebido como algo estático, a ser alcançado, mas como algo dinâmico, a ser almejado e perseguido por essa instituição (Najjar, 2006, p. 2).

Este ensaio, contudo, não foi redigido para abordar a gestão democrática conforme preconizam os marcos legais, almeja-se, na verdade, abordar as conjunturas democráticas na escola que perpassam pelo corpo Gestor de uma escola pública estadual, no sentido de oportunizar a participação efetiva e comprometida de todos, a transparência das ações e a democracia, visto que “a democracia não é só um princípio fundador da escola. Ela é também, o meio pelo qual a escola deve se organizar para permitir a existência, em seu interior; de processos formativos que levem à emancipação humana” (Najjar, 2006, p. 3).

Moran (2020) defende que as mudanças dependem de políticas públicas educacionais, consensuadas e coerentes, com diretrizes voltadas para a valorização de escolas, de Gestores, de Docentes e de alunos, e adaptadas às realidades regionais e locais e destaca que “é complicado falar de mudanças na educação em um país com tanta desigualdade em todas as dimensões e com escolas com realidades tão diferentes” (Moran, 2020, n.p). Assim, para haver êxito em qualquer processo de mudança na escola, sobretudo com perspectivas inovadoras, é fundamental que a liderança, referência na execução das políticas, tenha uma atuação que prime pela consolidação de uma escola democrática.

Nesse contexto, todos os atores que compõem o espaço escolar são convidados a comunicarem as situações escolares, sejam administrativas ou pedagógicas, e definirem, de forma compartilhada, as estratégias e as propostas estruturantes que podem refletir na qualidade e na equidade da educação promovida na unidade de ensino em que atua. Cabe ao Gestor propiciar o diálogo participativo, de forma que os anseios, as dificuldades e as expectativas sejam consideradas e, em contrapartida, é fundamental o comprometimento e envolvimento de todos os sujeitos, o que eleva a complexidade da ação.

Seguindo essa linha, Najjar (2006) reflete sobre a escola democrática para além das questões puramente referentes às técnicas gerenciais e pontua que, quando se pretende

realizar processos de democratização nas relações entre homens e conhecimentos existentes em seu interior, é preciso repensar as relações tradicionalmente estabelecidas entre os profissionais que trabalham na instituição e os estudantes que dela participam. O mesmo autor ainda pontua sobre a necessidade de garantir uma formação democrática que perpassa todos os setores do cotidiano escolar. Dessa forma, “não há questões pedagógicas de um lado e questões administrativas do outro. As questões pedagógicas são administrativas, e as questões administrativas são pedagógicas” (Najjar, 2006, p. 12).

Quando se pensa, então, em mudanças inovadoras nos processos pedagógicos, é preciso conceder momentos para que a gestão e corpo docente se reúnam para avaliar as possibilidades e a realidade escolar, para discutir os processos educacionais, e, ainda, para indicar alternativas que primam pela concretização do processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, Allan defende a gestão participativa nos processos de inovação, pontuando que

um dos primeiros passos para os gestores é criar um grupo de trabalho com os diferentes atores da comunidade e, com eles, fazer avaliação das práticas escolares. Dessa forma, é possível identificar ideias e ações inovadoras. Isso vai resultar na melhoria da qualidade da educação, a qual, apoiada pela adoção de tecnologias digitais, se estenderá nas diferentes dimensões e no relacionamento com todos os públicos da escola (Allan, 2015, p. 161).

Professores e estudantes serão sempre os primeiros impactados com processos pedagógicos inovadores promovidos na escola, todavia, o êxito ou o fracasso de tais atores também é resultado do desempenho de uma gestão comprometida, o que reforça a relevância de criar um ambiente favorável ao compartilhamento de ideias, com vistas a romper discursos autoritários, dado que, “sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia” (Souza, 2019, p. 273). Nessa lógica, discorrendo sobre a concepção de gestão educacional, Almeida (2006, p. 103) defende que

Trata-se de um significado mais abrangente, democrático e transformador que percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e de alternância de lideranças; de negociação entre interesses coletivos e projetos pessoais, em busca de consensos provisórios sobre suas necessidades, desejos e utopias, identificados na construção do projeto da escola; e de socialização de tecnologias para sua utilização na produção de saberes e no registro de sua história.

Deste modo, essa é uma boa estratégia para promover um ambiente saudável e democrático, dado que “a qualidade da gestão escolar também se mensura pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania” (Souza, 2019, p. 274).

Em vista disso, ao pensar numa gestão escolar comprometida, é preciso que as responsabilidades de cada sujeito estejam sempre muito bem definidas e alinhadas, numa teia coerente e colaborativa. Para mais, se o intento é propiciar, democraticamente, a inovação na prática docente, com uso das TIC, o processo contemplará, além do aspecto gerencial, os aspectos pedagógicos. E, sobre a relevância da inovação na prática docente,

Moran (2020) defende que realizar mudanças é um processo complexo e necessário, mas, não realizá-las é condenar milhões de estudantes a um futuro medíocre, pouco criativo e pouco empreendedor. O autor defende, portanto, que as mudanças permitem oferecer uma educação de qualidade, relevante e que oportuniza condições para os estudantes transformem suas vidas, realizem sonhos e contribuam para um país mais justo.

Mas o esforço para a inovação precisa ultrapassar os muros da escola e, como resultado, transformar não apenas a vida acadêmica do estudante, mas também o seu papel social. E as tecnologias têm sido amplamente apresentadas e utilizadas para gerar ou implementar tais inovações nas escolas. Todavia, o desafio é o uso das tecnologias para ampliar o processo de gestão democrática e não para inserir em projetos autoritários e controladores. É preciso humanizar as tecnologias, uma vez que elas são meios e, também, caminhos importantes para facilitar um processo de aprendizagem rico em valores e em comunicação afetiva (Moran, 2006).

Perante o exposto, considerando as diretrizes preconizadas pela Sedu no período de 2016 a 2022, cuja estrutura organizacional contemplava a existência da Assessoria Especial de Tecnologia Educacional (Programa Sedu Digital⁴), este ensaio apresentará os caminhos trilhados pelo referido Programa, para que Gestores escolares da rede pública estadual investissem no uso de tecnologias digitais na intenção de qualificar seu *modus operandi*, a partir da elaboração do PEIT. Ressalta-se que as ações desenvolvidas por essa Assessoria pretendiam desenvolver a cultura/experiência digital nas escolas estaduais, integrada ao desenvolvimento e ao fortalecimento do currículo escolar, por meio da formação e do assessoramento aos professores, do desenvolvimento de metodologias ativas, do estímulo ao engajamento e produção de conhecimento nas escolas, da valorização das produções escolares e do fomento ao compartilhamento de ideias e ações. Nessa perspectiva, era primordial a efetiva participação dos diversos atores que compõem o espaço escolar, visando corresponder ao ideal democrático pretendido.

Ferramenta de gestão para nortear o desenho de uso de tecnologia na rede e na escola

Gerir uma instituição de forma alinhada e dentro de um cenário democrático pode ser considerado um desafio para o cotidiano educacional e, sob essa perspectiva, ressalta-se, aqui, a visão de Najjar (2006, p. 4), ao defender que “além de princípio e meio, a democracia deve ser um fim, um objetivo da escola”. Ademais, quando se pensa na inovação dos processos pedagógicos, há muito que se considerar para que as tecnologias cumpram o papel de ferramentas que podem ser incorporadas no planejamento escolar e na tomada de decisões, como o desenvolvimento das competências digitais dos docentes, a garantia de infraestrutura tecnológica da escola e sua conexão com o currículo, a disponibilidade de ferramentas e equipamentos digitais disponíveis para os estudantes e

⁴ Programa Sedu Digital: durante os anos de 2016 a 2022, o Programa foi responsável pela implementação da política de inovação e de uso de tecnologias nas escolas estaduais da rede de ensino do ES. A partir do ano de 2022, dadas às novas diretrizes da Secretaria, a Assessoria Especial de Tecnologia Educacional foi incorporada ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope). Saiba mais em: <https://sedu.es.gov.br/sedu-digit-l>.

mais.

Mudanças em educação demandam não apenas a formulação de políticas públicas, como também parcerias, recursos financeiros, competências diversificadas, intenções, objetivos e metas, acordadas em projetos inovadores, com o objetivo de melhorar a escola e fortalecer as ações prospectivas de formação de educadores. [...]

A incorporação das TIC nas distintas atividades realizadas no cotidiano de uma organização educativa está diretamente relacionada com a mobilização dos seus profissionais, cujo apoio e compromisso com as mudanças não se limitam ao âmbito pedagógico ou os controles técnico-administrativos, pois mesclam diferentes dimensões da gestão e múltiplos papéis das lideranças. Os líderes educacionais assumem a gestão da instituição em suas distintas dimensões: técnico-administrativa, pedagógica, política e social (Almeida, 2006, p. 102).

Isto posto, cabe ao Gestor propiciar condições que assegurem os processos de inovação nas práticas pedagógicas, visando garantir o êxito nas ações da equipe, especialmente aquelas suportadas pelas tecnologias, para que a escola cumpra o papel de promover o conhecimento. Segundo Moran, de forma geral, os professores ainda usam as tecnologias para ilustrar aquilo que já vinham fazendo, e, assim, almejam tornar as aulas mais interessantes. Contudo, é necessário ter o domínio técnico-pedagógico, que permitirá modificar e inovar os processos de ensino-aprendizagem (Moran, 2006). No entanto, identificar o quanto a escola compreende o potencial das tecnologias digitais e a maneira como a utiliza, com intuito de desenvolver um plano de inovação não é algo trivial.

Comumente, em diversos cenários da educação nacional, são aplicados questionários online com intuito de mapear as experiências de uso das tecnologias, assim como as expectativas dos profissionais em relação ao seu propósito. No entanto, são inúmeras as dificuldades em manusear esses dados e em realizar as análises e as devolutivas necessárias. Mediante esse contexto, visando suprir este desafio, o Cieb desenvolveu uma ferramenta de gestão de dados gratuita, denominada Guia Edutec⁵, validada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁶, para apoiar os Gestores de educação pública do Brasil no diagnóstico do grau de adoção de tecnologia educacional de cada escola (e, também, de toda rede de ensino) em relação a quatro dimensões: Visão, Competências, Conteúdos e Recursos Digitais e Infraestrutura. Nesse sentido,

O Guia EduTec considera que o uso da tecnologia na educação (para apoiar a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de competências digitais nos professores e a gestão na escola e na rede) só atinge seu pleno potencial quando leva em consideração quatro dimensões, que devem se integrar em equilíbrio: visão, competência/formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura.

Na prática, isso significa, por exemplo, que não adianta investir em infraestrutura e não capacitar os professores; ou que não é produtivo estabelecer estratégias ambiciosas para o uso de tecnologia sem fornecer a

⁵ As informações sobre o Guia EduTec constantes neste escrito foram extraídas de documentos oficiais do Cieb e da plataforma da ferramenta.

⁶ Saiba mais em: <http://www.consed.org.br/>.

conectividade e os conteúdos pedagógicos adequados (Cieb/Guia Edutec).

Nessa perspectiva, com vistas a alcançar resultados satisfatórios quanto à incorporação da tecnologia no cotidiano escolar, as quatro dimensões precisavam estar articuladas e em equilíbrio, visto que todas eram relevantes, uma vez que havia o entendimento de que não adiantava investir apenas em uma das dimensões e desconsiderar a outra, conforme descrito⁷ a seguir.

- Visão: diz respeito a crença do impacto transformador da tecnologia na aprendizagem dos alunos, quando integrada ao planejamento pedagógico, na sala de aula, biblioteca e demais espaços escolares. A visão trata do porquê e para que usar a tecnologia.
- Competências/Formação: se refere à necessidade de disponibilizar formações aos profissionais da educação para o uso potencializado de tecnologias na escola.
- Conteúdos e Recursos Digitais: relacionada com a curadoria, ou seja, a qualidade dos recursos, ambientes e materiais digitais utilizados pelos docentes e unidades de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem.
- Infraestrutura: trata da conectividade e da disponibilidade e qualidade dos equipamentos tecnológicos existentes nas escolas (Cieb/Guia Edutec).

Cabe frisar que, mediante processos de inovação na prática docente, ainda hoje as TIC precisam ser concebidas como ferramentas que permitem facilitar e agilizar os processos educacionais, impactando na melhoria da qualidade da educação, no enfrentamento ao analfabetismo e na universalização da educação básica. Isto posto, dada a similaridade do propósito do Guia Edutec com a ação realizada pelo Programa Sedu Digital e, ainda, por acreditar que as ferramentas tecnológicas possuem potencial de melhorar os processos de gestão escolar e, também, de oferecer aos estudantes diversas possibilidades de aprendizagem, a Assessoria de Tecnologia Educacional da Sedu, mediante uma parceria estabelecida com o Cieb, aplicou anualmente o Guia Edutec nas unidades de ensino da rede estadual desde 2016⁸, com intuito de diagnosticar, monitorar, acompanhar e dar suporte às escolas, para que os recursos digitais fossem integrados naturalmente, tanto aos processos de gestão, quanto aos de ensino-aprendizagem e de formação de professores.

A orientação, na época, era que o Guia Edutec fosse respondido pelo Gestor, em conjunto com dois docentes (um que usasse tecnologia e outro que não usasse) e, após responderem, uma devolutiva indicando o nível de apropriação tecnológica era enviada, em tempo real, para o e-mail da unidade de ensino, contendo os principais desafios e as oportunidades identificados. Assim, mediante a análise desta devolutiva e com base nos resultados alcançados no Guia Edutec, a gestão era convidada a planejar o uso das TIC no contexto escolar, culminando na elaboração de um PEIT, para que, desse modo, houvesse, de fato, melhor aproveitamento do potencial das tecnologias no processo educativo, além do uso eficiente das ferramentas e dos recursos digitais disponíveis. Nessa perspectiva, visando apoiar os Gestores da rede estadual de educação do Espírito Santo nessa ação, o Programa Sedu Digital também elaborou o Plano Estadual de Inovação e Tecnologia e

⁷ Plataforma Guia EduTec: <https://guiaedutec.com.br/>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

⁸ A partir do resultado das escolas, é possível conhecer, também, o diagnóstico da rede de ensino.

definiu quatro ações prioritárias, mas não limitantes, para cada uma das Dimensões⁹ (totalizando dezesseis prioridades), conectadas com as políticas educacionais da Sedu.

É relevante pontuar que, para este escrito, no que se refere à rede estadual de ensino do ES, especial atenção foi destinada à Dimensão Visão, visto que se refere ao quanto se acredita que a tecnologia tem o potencial de impactar positivamente nas escolas, promovendo um ensino de qualidade e uma gestão escolar eficaz. Tal dimensão contempla, ainda, as maneiras em que tal crença se reflete em estratégias e políticas planejadas para que as escolas atinjam seus objetivos (Cieb/Guia Edutec).

A dimensão Visão do Guia Edutec e a construção democrática do Plano Escolar de Inovação e Tecnologia

Conforme explicado, o Guia EduTec é uma ferramenta de gestão para auxiliar Gestores de escolas públicas e, diante disso, o presente ensaio tem como objetivo central narrar como os Gestores da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo elaboraram o PEIT, assegurando a participação de diversos atores do espaço escolar, visando uma construção democrática. Cabe destacar que a devolutiva enviada ao Gestor escolar, imediatamente após responderem o Guia Edutec, permitia identificar não somente a dimensão mais desenvolvida, mas também indicava a dimensão menos desenvolvida, que, por consequência, era considerada a prioritária do Plano de Inovação.

Posto isto, em uma concepção de gestão democrática, era primordial que o resultado do Guia fosse publicizado com a comunidade escolar, com vistas a criar um espaço educacional onde todos os envolvidos se sentissem incitados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos.

Ao identificar as potencialidades dos recursos disponíveis e colocá-las a serviço da comunidade, integrando-as aos distintos espaços de produção do saber, a escola se amplia e pode se constituir em um local de formação de educandos e educadores, de produção e socialização de conhecimentos para transformação das pessoas e de seu contexto e para a melhoria da qualidade da vida (Almeida, 2006, p. 105).

Como dito anteriormente, o ideal era que as quatro dimensões do Guia Edutec atingissem resultados próximos, visando um equilíbrio e, assim, a incorporação das TIC no contexto escolar tivesse êxito. Nesse viés, uma vez constatada a(s) dimensão(ões) prioritária(s), o PEIT da escola carecia ser elaborado com um olhar atento aos desafios críticos, que mostravam os pontos a serem desenvolvidos, além das principais potencialidades (pontos positivos). Dentre as dezesseis prioridades previamente definidas pela Sedu, o Gestor era orientado a eleger as cinco mais pertinentes para a realidade de sua escola, sendo: uma de cada dimensão, além de uma prioridade extra na dimensão que alcançou o menor resultado na devolutiva do Guia Edutec (Cieb/Guia Edutec).

Sob esse olhar, quando a Dimensão Visão fosse a menos desenvolvida dentre as

⁹ Para saber mais sobre o Plano Escolar de Inovação e Tecnologia e conhecer as 16 prioridades definidas, para todas as dimensões, acesse: <https://sedudigital.edu.es.gov.br/plano-inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

demaís, seria necessário escolher duas prioridades a serem trabalhadas ao longo do ano letivo para atender as demandas da escola, de forma que as TIC contribuíssem, de fato, tanto com o processo de ensino-aprendizagem quanto a com a gestão. Vale ressaltar que, no que tange ao planejamento, essa é a Dimensão que mais demandava um comportamento democrático por parte da gestão, com ações articuladas, conectadas, integradas e bem planejadas, cujo sucesso depende do engajamento de todos os atores escolares, o que inclui o Conselho da Escola - onde há representatividade de toda a comunidade escolar. Ademais, segundo o Cieb, a Dimensão Visão trata da inserção de orientações sobre a utilização das tecnologias no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, também, da cultura de uso de recursos tecnológicos, contemplando o engajamento de Gestores, dos professores e dos alunos quanto a esse uso.

É relevante frisar que, segundo as orientações do Cieb, em conjunto com o Sedu Digital, o PEIT necessitava ser construído a partir de ações possíveis de serem concretizadas, considerando a realidade escolar. Como resultado, era essencial que o Gestor buscasse compreender acerca do potencial das TIC na educação, de maneira que a tecnologia fosse um meio de contribuir, significativamente, com a aprendizagem e com a gestão. Dito isso, no que concerne à Dimensão Visão, para que a rede estadual e as unidades de ensino avançassem na apropriação tecnológica, foram definidas as seguintes ações prioritárias:

- Prioridade A: implementar o uso de tecnologias no Plano de Ação da escola, visando melhor gestão administrativa e pedagógica.
- Prioridade B: reorganizar e ressignificar os espaços escolares visando à inovação metodológica por meio também das metodologias ativas.
- Prioridade C: garantir participação dos estudantes (representações dos líderes de turma ou outro) nas decisões relativas ao uso de tecnologia na escola.
- Prioridade D: fazer uso de ferramentas digitais para melhor comunicação entre professor x aluno e escola x família.

Essas prioridades visavam delinear estratégias para a escola aprimorar sua dimensão Visão e, com esse propósito, a gestão precisava apresentar os resultados do Guia Edutec para o corpo docente e para o Conselho de Escola, para, em seguida, colocar em prática as ações sugeridas na devolutiva. Ademais, alguns movimentos simples no cotidiano escolar podiam favorecer para a melhoria da Visão, como a inclusão de direcionamentos para o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, mediante ações tangíveis e contempladas no PPP da escola. Para tal, a gestão podia convidar professores e estudantes a participarem de definições que envolviam o uso dos recursos tecnológicos existentes na escola, tais como: equipamentos, celulares, ferramentas digitais e outros. Ademais, com o intento de fortalecer o diálogo e a participação de alunos, familiares/responsáveis e demais membros da comunidade escolar, a gestão podia recorrer a recursos tecnológicos e a ferramentas de comunicação (*e-mail*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Facebook*, *Instagram* e outras plataformas disponíveis) visando melhor comunicação.

Assim, considerando o cenário vivenciado no período de aplicação do Guia Edutec na rede estadual de ensino do ES, a liderança do Gestor era uma característica substancial para dar início ao movimento capaz de transformar a “intenção” em efetiva e concreta “ação”. Desse modo, conforme as orientações disponibilizadas pelo Cieb, ao analisar a

Devolutiva, o ideal era concentrar-se nos percentuais alcançados em cada resposta dada pelos respondentes, na intenção de aprimorar o olhar para compreender o significado de cada situação, de cada indicador e de cada resultado (Cieb/Guia Edutec). Contudo, articular com a equipe escolar, almejando contemplar as necessidades dos envolvidos no processo educacional era primordial. À vista disso, ao fim da elaboração do PEIT, a escola estaria apta para executar as ações propostas, além de outras que coubessem.

Como consequência, seria possível estabelecer uma consonância entre os processos administrativos e pedagógicos, em termos de currículo, de método e de gestão. Nesse viés, Almeida (2006) defende que o Gestor líder apoia a emergência dos movimentos de mudança e percebe oportunidades nas tecnologias, que levam a escola a se desenvolver. A autora ainda defende que esse Gestor cria condições para uso das tecnologias nas práticas escolares, redimensionando os espaços, os tempos e as formas de aprender, de ensinar, de dialogar, de lidar com o conhecimento e de interferir na comunidade e na sociedade (Almeida, 2006). Sob este olhar, em síntese, o Gestor de uma escola pública, que almeja atuar sob uma perspectiva democrática e inovadora, necessita unir diversos atores e múltiplas ideias em torno de uma causa: ofertar uma educação pública mais democrática, com vistas a alcançar a qualidade e a equidade na aprendizagem, incentivando as demandas da contemporaneidade para inovar nas práticas pedagógicas e nas demandas administrativas da escola.

As últimas palavras e o que se espera

Dentre as responsabilidades do Gestor, merece destaque a tarefa de garantir que a escola cumpra o seu papel, que é educar pelo exemplo e pelo trabalho, com qualidade, unificando e publicizando os resultados gerados por todos. Assim, é relevante primar pela participação de toda a equipe escolar nesse processo, no intento de discutir critérios essenciais tanto para reestruturar a proposta pedagógica da escola, quanto para tornar a gestão mais dinâmica e democrática, especialmente por meio dos recursos educacionais digitais. Nessa perspectiva, Prata (2005), pontua que incorporar a tecnologia nas escolas públicas é uma ação complexa que demanda mobilização de toda a comunidade escolar para criar circunstâncias que propiciem apoio e compromisso de todos, de forma que as mudanças não se limitem aos recursos tecnológicos e pedagógicos, mas se estendam a aspectos relativos à organização da escola, da gestão do espaço e do tempo escolar.

Em confirmação ao exposto, por meio de um estudo sobre os elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas públicas, Souza (2019) constatou que docentes e Gestores escolares estão produzindo condições mais horizontais para o diálogo e para a lida com os conflitos e problemas do cotidiano escolar. A liderança do Gestor é fundamental, mas não pode ser isolada. É primordial que haja alinhamento da equipe, de maneira que as ações pedagógicas e administrativas da escola se conectem, no intento de promover o funcionamento pleno da escola e que os resultados almejados sejam alcançados.

Nesse sentido, visto que o Guia Edutec foi aplicado na rede e nas escolas estaduais do Espírito Santo, de 2016 até 2022, para superar os desafios apontados nas devolutivas anuais, especialmente no que tange à Dimensão Visão - alvo deste ensaio, ao elaborar o

PEIT era relevante atentar se os itens apontados na devolutiva anterior ainda se aplicavam à situação atual da escola ou se precisavam ser revistos. Nessa lógica, seria possível promover a cultura e a fluência digital com foco na aprendizagem dos discentes e no desenvolvimento profissional dos docentes, além de fomentar a participação ativa dos professores que possuíam mais domínio no uso das TIC, assim como dos estudantes, nos processos formativos sobre o uso de tecnologia da escola. Tais ações poderiam tornar os processos pedagógicos e administrativos mais dinâmicos, levando o cotidiano escolar a se adaptar aos recursos digitais contemporâneos, com auxílio de ferramentas que favoreciam o compartilhamento de saberes e propiciavam a interação e a colaboração entre os diversos atores da escola. Entretanto, para que o êxito fosse alcançado, era primordial que os dados obtidos mediante aplicação do Guia Edutec fossem bem comunicados para a comunidade escolar (dados da escola). Para mais, também era relevante que as escolas se apropriassem dos dados estaduais.

Isto posto, ao findar das reflexões apresentadas, entendemos que gerir uma escola, numa perspectiva inovadora e democrática, requer um líder com visão estratégica, no que concerne a análise dos resultados do último Guia Edutec aplicado, sobretudo quando a Dimensão Visão era a prioritária, para que houvesse o planejamento de ações mais efetivas, capazes de atender as necessidades e as lacunas observadas nas ações que eram desenvolvidas pela escola. E, visando sanar tais necessidades, foi importante observar o quanto de ações e de projetos com uso de tecnologias a equipe escolar inseriu no PPP. No que se refere a rede estadual de educação do Espírito Santo, foi preciso estabelecer mecanismos de monitoramento sistemáticos dos indicadores que compõem o Guia Edutec, permitindo mapear o quanto as escolas compreendem a importância e o potencial de ferramentas de gestão para o planejamento escolar, quando se pretende aprimorar os processos cotidianos do trabalho escolar, na intenção de desburocratizar atividades de rotina.

Referências

ALLAN, Luciana. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri, SP: Figurati, 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (Coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil**. Parceria Microsoft/PUC-SP. São Paulo, SP : s.n, 2006, p. 101-117.

CIEB. **Centro de Inovação para a Educação Brasileira**. Página inicial. Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 20 de nov. de 2024.

CIEB. **Plataforma Guia EduTec**. Página inicial. Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/>. Acesso em: 20 de nov. de 2024.

MORAN, José. Caminhar com segurança na mesma direção. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (Coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil**. Parceria Microsoft/PUC-SP. São Paulo, SP : s.n, 2006, p. 57-63.

MORAN, José. Como acelerar as mudanças na Educação. *In: Educação Transformadora (Blog pessoal)*. Publicado em 25 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1678>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

NAJJAR, Jorge. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. **Movimento – Revista de educação**, n. 13, 2006.

OCDE (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: what has changed in the classroom?*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

PRATA, Carmem Lúcia. **Gestão democrática e tecnologias de informática: o ProInfo no Espírito Santo**. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SEDU DIGITAL. **Plano Escolar de Inovação e Tecnologia**. Página inicial. Disponível em: <https://sedudigital.edu.es.gov.br/plano-inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

SEDU DIGITAL. **Portal Sedu Digital**. Página inicial. Disponível em: <https://sedudigital.edu.es.gov.br/>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, Jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jFQH8xLn3TRvn964X7HCD6f/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

Notas de autoria

Érica Rezende Perini é Doutora em Educação (ênfase em Processos Educativos, Cultura, Tecnologias) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). É professora de Química da rede pública estadual de ensino do ES, atuando como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES).

Contato: ericaperini@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024354520735952>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6297-069X>

Carmem Lúcia Prata é Mestre em Educação (ênfase em tecnologias educacionais) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou, até 2022, como Assessora de Tecnologia Educacional na Sedu/ES e teve passagem pelo Ministério da Educação (2004 a 2012) coordenando a Rede Interativa Virtual de Educação (Rived) Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Contato: carmem.prata@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4523548991902766>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4958-0734>

Valéria Gon Zortéa é Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. É pedagoga da rede pública estadual de ensino do ES, atuando como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES).

Contato: valeriazortea@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2840512370010434>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7595-9721>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PERINI, Érica Rezende; PRATA, Carmem Lúcia; ZORTÉA, Valéria Gon. A implantação das tecnologias nos processos educacionais administrativos das escolas estaduais do Espírito Santo, sob a perspectiva da gestão democrática. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1 p. 75-90, 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 16/12/2024

Aprovado em: 12/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

JUVENTUDES ESCOLARIZADAS E SUAS PERCEPÇÕES DO ESPAÇO URBANO: SEGURANÇA PÚBLICA, CIDADE E ESCOLA

Juventudes escolarizadas y sus percepciones del espacio urbano: seguridad pública, ciudad y escuela

 **Gabriela Borba Bispo dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1070-2976>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil

Contato: gabrielasantos1996@hotmail.com

 **Victor Hugo Nedel Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil

Contato: victor.nedel@ufrgs.br

Resumo: As juventudes contemporâneas caracterizam-se por sua heterogeneidade, expressa em inúmeras formas de ser e estar jovem na sociedade contemporânea. A cidade, por sua vez, constitui o principal palco das vivências juvenis, configurando-se como cenário da diversidade que caracteriza essas experiências. A presente pesquisa teve como objetivo investigar os temas latentes sobre a cidade, com base nas vivências dos jovens estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para alcançar esse objetivo, foram realizados três grupos focais, baseados em temáticas emergentes das etapas iniciais da investigação: segurança pública, cidade e escola. Os grupos focais contaram com a participação de seis jovens estudantes cada. Os resultados apontam que a percepção das juventudes configura-se como um limiar entre dimensões biológicas e sociais, com maior ênfase nas vivências sociais coletivas. Observou-se que, apesar de reconhecerem a insegurança nos deslocamentos urbanos, os jovens continuam circulando pela cidade, demonstrando a relevância das experiências coletivas em suas vidas. Esses achados reforçam a ideia de que a juventude contemporânea atribui grande valor às práticas sociais em espaços compartilhados, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto urbano.

Palavras-chave: Juventudes; Grupo Focal; Escola; Cidade; Segurança Pública.

Resumen: Las juventudes contemporáneas se caracterizan por su heterogeneidad, expresada en innumerables formas de ser y estar joven en la sociedad contemporánea. La ciudad, por su parte, constituye el principal escenario de las vivencias juveniles, configurándose como un escenario de la diversidad que caracteriza esas experiencias. La presente investigación tuvo como objetivo investigar los temas latentes sobre la ciudad, basándose en las vivencias de los jóvenes estudiantes del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Para alcanzar

este objetivo, se realizaron tres grupos focales, basados en temáticas emergentes de las etapas iniciales de la investigación: seguridad pública, ciudad y escuela. Los grupos focales contaron con la participación de seis jóvenes estudiantes en cada uno. Los resultados indican que la percepción de las juventudes se configura como un umbral entre dimensiones biológicas y sociales, con mayor énfasis en las vivencias sociales colectivas. Se observó que, a pesar de reconocer la inseguridad en los desplazamientos urbanos, los jóvenes siguen circulando por la ciudad, demostrando la relevancia de las experiencias colectivas en sus vidas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la juventud contemporánea otorga gran valor a las prácticas sociales en espacios compartidos, incluso frente a los desafíos impuestos por el contexto urbano.

Palabras clave: Juventudes; Grupo Focal; Escuela; Ciudad; Seguridad Pública.

Introduzindo o debate

O tema das juventudes contemporâneas tem ganhado crescente atenção no meio acadêmico, com o objetivo de compreender a vivência dos jovens na sociedade atual. Segundo o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013a), a juventude corresponde à faixa etária dos 15 aos 29 anos. Trata-se de um período marcado por intensas transformações, como a realização e conclusão do Ensino Médio, o ingresso na universidade e/ou a inserção no mundo do trabalho. Os jovens estão presentes em diversos contextos, mas frequentemente são excluídos dos processos decisórios e, muitas vezes, suas vozes não são ouvidas.

A frase "o jovem não é levado a sério", imortalizada pela música de Chorão e Negra Li reflete uma realidade que persiste no Brasil até os dias de hoje. Essa situação pode ser atribuída à ideia equivocada de que "ser jovem" implica imaturidade, uma noção falaciosa, pois se sabe que jovens possuem opiniões próprias, sendo decisivo para o seu desenvolvimento pessoal o engajamento em discussões importantes, como a relacionada à educação.

Em 2016, o Congresso Nacional aprovou uma emenda constitucional que congela, por 20 anos, os investimentos em áreas essenciais como saúde e educação. No mesmo ano, o Ministério da Educação anunciou uma reforma no Ensino Médio (Silva; Oliveira, 2023), que propunha a flexibilização de algumas disciplinas e a exclusão de outras. Esses eventos geraram uma forte reação entre os estudantes, que protagonizaram ocupações em diversas instituições de ensino, especialmente as públicas, em todo o Brasil (Grosso *et al*, 2017). A principal reivindicação dos jovens era uma educação de qualidade, o que evidenciou a importância da participação juvenil e o papel fundamental de garantir-lhes voz nas decisões políticas.

A população jovem brasileira constitui um público alvo de diversas estratégias comerciais, incluindo *marketing*, mídia e indústrias de consumo. Essa realidade é analisada por Oliveira, Lacerda e Novaes (2021), que observam como a juventude se transforma em mercadoria, à medida que o conceito de "ser jovem" se torna um padrão estético consumido pela sociedade. Esse mito da "eterna juventude" é promovido por uma indústria que prioriza a aparência física, muitas vezes ignorando os efeitos negativos no corpo e na saúde. Sarlo (2000) afirma que os jovens rejeitam os "impostores" – aqueles que não atendem aos padrões da idade e que, ao tentar reproduzir um ideal de juventude estética, perdem sua autenticidade.

Além disso, a apropriação dos espaços urbanos pelos jovens está intrinsecamente ligada aos laços de pertencimento. Como destacam Oliveira e Lacerda (2018), muitos jovens ainda não possuem uma plena apropriação do espaço urbano, seja por desconhecimento sobre os trajetos ou por não saberem como acessar determinadas áreas da cidade. Em consonância com Carrano (2003), observamos que as cidades são territórios dinâmicos de ação social para a juventude, sendo moldadas por suas práticas cotidianas. Esses espaços urbanos, embora frequentemente desafiadores, tornam-se espaços de identidade para os jovens, marcados por múltiplas relações sociais e culturais. O trabalho de Oliveira *et al.* (2018) realizado em São Borja, interior do Rio Grande do Sul, revelou que, em algumas cidades menores, a falta de espaços de lazer e convivência faz com que os jovens prefiram permanecer em casa, sinalizando a ausência de um "lugar" de identificação na cidade.

A sociedade nos revela que a juventude é um grupo heterogêneo, composto por indivíduos que pertencem a diferentes contextos sociais e culturais, e, portanto, identificam-se com distintos grupos. Essa diversidade contribui para a formação do sentimento de pertencimento, o que corrobora a afirmação de Feixa (1998), segundo a qual as culturas juvenis são expressas coletivamente. No entanto, é importante reconhecer que a realidade desses jovens é variada: enquanto alguns pertencem à classe média, com acesso a uma educação de qualidade e mais oportunidades, outros vivem em contextos de periferia, onde a educação é precária e a necessidade de trabalhar para sustentar a família frequentemente limita suas possibilidades.

De acordo com os dados do IBGE (2010), uma significativa porcentagem de jovens, 53,5%, está inserida no mundo do trabalho, enquanto 36% dedicam-se exclusivamente aos estudos. Apenas 26,8% conciliam trabalho e estudo. Esse cenário reflete a realidade de muitos jovens de periferia, que, por questões financeiras, enfrentam desafios adicionais para manter sua educação enquanto garantem sua subsistência. A classe média, por outro lado, tem maior flexibilidade para se dedicar ao estudo, já que não precisam trabalhar para garantir seu sustento. A cidade, como espaço de ação e convivência, desempenha um papel crucial na formação da identidade dos jovens.

No entanto, as questões de mobilidade e segurança nas grandes cidades têm dificultado a apropriação plena do espaço urbano. Segundo a Secretaria Nacional da Juventude (Brasil, 2013b), a violência e a falta de segurança são algumas das principais preocupações dos jovens, com 51% afirmando já ter perdido alguém próximo devido a essas questões. Além disso, as dificuldades no transporte público, como veículos sucateados e tarifas elevadas, também impactam a capacidade de jovens de usufruírem de toda a cidade. Como afirmam Cassab (2011) e Oliveira (2020), as cidades são espaços de aprendizagem e educação, oferecendo redes de relações e práticas que formam a subjetividade dos indivíduos. O espaço urbano, como definido por Clark (1991), é uma unidade composta por edifícios, atividades e população que se interagem no território, sendo um reflexo das dinâmicas sociais e culturais. Santos (1997) acrescenta que o espaço geográfico é um conjunto complexo e contraditório de objetos e ações, que, juntos, constituem o palco onde a história acontece. A juventude é, portanto, um campo de grande diversidade, e, como Pais (2003) nos alerta, é fundamental reconhecer a pluralidade das experiências juvenis. As chamadas culturas juvenis são fruto da interação entre as experiências individuais e

coletivas, expressas em práticas sociais que acontecem em espaços urbanos, como a escola, a casa e os espaços públicos da cidade.

Este artigo tem como objetivo investigar como os jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e se relacionam com a cidade de Porto Alegre e, portanto, se inscreve em um subcampo da Geografia denominado “Geografias das Juventudes”, no qual se busca entender as relações que os jovens estabelecem com os espaços em que vivem e transitam, com os territórios urbanos e rurais, e sobre suas vivências e percepções do espaço. Examina como questões como identidade, mobilidade, segurança, e pertencimento influenciam as práticas e os imaginários desses jovens, principalmente nas cidades. Esse enfoque permite análises das dinâmicas espaciais, sociais, culturais e políticas que moldam as juventudes, promovendo uma reflexão crítica sobre o impacto do espaço nas experiências formativas de jovens (Cardoso; Turra Neto, 2011; Oliveira, 2023; 2024).

Caminhos da pesquisa

Este artigo é um dos resultados de um projeto maior intitulado “(De) Marcando a cidade: vivências urbanas de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS” (Oliveira, 2018). Seu objetivo principal foi analisar as experiências e percepções urbanas vividas pelos jovens estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para alcançar tal propósito, a pesquisa seguiu um desenho metodológico estruturado em três etapas principais: na primeira etapa, elaborou-se um questionário autoaplicável, composto por três seções: caracterização dos participantes, uma escala Likert e questões relacionadas à cidade de Porto Alegre (Santos *et al*, 2019). Na segunda etapa, os participantes redigiram uma carta destinada a um visitante hipotético, com o objetivo de apresentar os principais pontos da cidade de Porto Alegre (Barbosa *et al*, 2020). Essa atividade foi realizada por jovens-estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

O público-alvo da pesquisa foram alunos do Ensino Médio, definidos como sujeitos em conformidade com a faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Juventude, que abrange indivíduos de 15 a 29 anos, em outras palavras, foram jovens escolares (Cavalcanti, 2013) os participantes da investigação. Para garantir a inclusão de todos os estudantes, o questionário foi disponibilizado em formato impresso para aqueles que não possuíam acesso a dispositivos eletrônicos ou à internet.

Na terceira etapa, desenvolveu-se a técnica de grupos focais. Inicialmente, alunos do terceiro ano do Ensino Médio foram selecionados aleatoriamente entre aqueles que participaram das etapas anteriores, quando estavam no segundo ano. No primeiro contato, os pesquisadores se apresentaram e explicaram os objetivos da pesquisa, o funcionamento dos grupos focais, os horários agendados e a necessidade de confirmação de presença. A temática específica de cada grupo foi revelada apenas no momento da realização.

Os grupos focais, conforme descrito por Kind (2004), utilizam a interação grupal para gerar dados e insights que dificilmente seriam obtidos em outras configurações. Essa

abordagem valoriza a construção coletiva de ideias, permitindo que os participantes expressem concordâncias e divergências. Concordamos com Kind (2004) ao destacar que:

os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. [...] O grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas (p. 125)

Embora os grupos focais não aprofundem as narrativas individuais como entrevistas, sua dinâmica possibilita a análise de aspectos contraditórios, colaborativos e agregadores das interações entre os participantes, fomentando reflexões que dificilmente emergiriam em contextos individuais. Foram realizados três grupos focais (Barbour, 2009), cada um com seis jovens, com duração aproximada de 45 minutos. As temáticas abordadas foram definidas com base nos principais tópicos emergentes das etapas anteriores (questionário e carta ao visitante): “segurança pública”, “cidade” e “escola”. A análise dos resultados envolveu a interpretação dos conteúdos discutidos nos grupos focais, a seleção das expressões mais marcantes e a construção de nuvens de palavras, que destacaram os termos mais recorrentes nas discussões. Nessa representação, o tamanho das palavras indica sua frequência de menção, permitindo identificar as questões mais relevantes para os participantes.

A presente pesquisa foi aprovada pela Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação da UFRGS e pelo Comitê de Ética da UFRGS. Foi obtido o consentimento formal dos responsáveis pelos jovens, quando menores e o assentimento da própria instituição, de acordo com o disposto na Resolução 510/2016 (Brasil, 2016).

Alguns achados

A segurança pública

O grupo focal com a temática da segurança pública foi conduzido ao longo de 45 minutos, com a participação de seis jovens estudantes. As discussões deste grupo focal foram organizadas em três categorias principais: a percepção de insegurança na cidade de Porto Alegre, a relação entre segurança e o ambiente escolar e as experiências de violência simbólica vivenciadas pelos alunos. Essas categorias sintetizam as complexas interações entre espaço, segurança e juventude, evidenciando a relevância do tema para futuras investigações e políticas públicas. A nuvem de palavras apresentada que segue representa os termos mais recorrentes na discussão.

Figura 1 – Nuvem de Palavras do Grupo Focal “Segurança Pública”



Fonte: banco de dados da pesquisa. Organização: Os autores (2025)

A primeira questão dirigida aos participantes foi: “O que é ser jovem?”. De modo geral, as respostas destacaram a juventude como uma fase de intensas descobertas pessoais e de ampliação do conhecimento intelectual, marcada por reflexões sobre como se apresentar ao mundo e compreender certos fenômenos da vida. Contudo, os jovens também apontaram que essa etapa é caracterizada por uma incerteza quanto às consequências de suas ações, além de uma ambivalência entre desejar algo intensamente e, devido à dependência financeira dos pais, não conseguir concretizar tais desejos.

Em relação à pergunta “Vocês se sentem seguros no Colégio de Aplicação?”, constatou-se que a maioria dos participantes não se sente plenamente segura no ambiente escolar. Mencionaram preocupações com a possibilidade de atentados ou assaltos nas dependências da instituição. Apesar disso, reconhecem que o Colégio de Aplicação da UFRGS possui medidas de segurança consideradas superiores às de outras instituições de ensino em Porto Alegre. No que tange à violência simbólica, os participantes relataram uma percepção de que essa forma de agressão é menos frequente e combatida na escola. Contudo, citaram dois casos específicos de misoginia praticados por professores do gênero masculino.

Quando questionados se já haviam deixado de frequentar algum espaço público de Porto Alegre por medo, mais da metade afirmou que, apesar da evidente insegurança em diversos locais, continuam utilizando esses espaços. Justificaram essa postura com a naturalização do medo e a percepção de que a insegurança não está associada a lugares específicos, mas ao fluxo urbano em geral. Ressaltaram ainda que as mulheres enfrentam riscos mais significativos durante seus deslocamentos, incluindo a violência sexual. Próximo à escola, especificamente nas paradas de ônibus, destacaram a preferência por andar em grupos para reduzir os riscos de assaltos.

Sobre a pergunta “O que torna um lugar inseguro?”, os jovens mencionaram características como solidão, falta de iluminação, presença de “pessoas suspeitas” e locais com acesso limitado. Apontaram novamente que o trânsito pela cidade, mais do que os

lugares em si, gera a sensação de insegurança, intensificada pelo medo de não ter a quem recorrer em situações de perigo.

No que se refere a possíveis soluções para minimizar a insegurança, os participantes sugeriram o aumento do policiamento, controle de grupos sociais, investimentos em tecnologia (como câmeras de vigilância) e melhorias na iluminação pública. Contudo, reconheceram que essas medidas não seriam capazes de eliminar completamente a insegurança. Além disso, destacaram que, dependendo da região, a intensificação da presença policial poderia aumentar a violência, em vez de reduzi-la. No caso específico da escola, sugeriram o reforço da segurança, especialmente no horário de saída dos alunos, que ocorre às 17h30min. Relataram que, frequentemente, o guarda responsável pela segurança deixa o posto logo após o fechamento do portão.

Ao apresentar uma manchete destacando que “os alunos de todos os *campi* da UFRGS vivem uma rotina de assaltos e violência”, foi questionado se esses fatores influenciam o desempenho escolar. A maioria dos jovens concordou que sim, especialmente em escolas localizadas em áreas periféricas. Relataram que o Campus do Vale é particularmente inseguro devido a caminhos desertos e à vegetação alta, fatores que contribuem para a sensação de vulnerabilidade. Alguns jovens afirmaram que, após serem vítimas de assalto, passaram a evitar frequentar as aulas por medo e pelo impacto psicológico do evento. Também mencionaram que muitos alunos noturnos acabam abandonando os estudos devido à insegurança, o que contribui para a evasão escolar, especialmente em bairros com baixos níveis de segurança.

A partir da pergunta “Vocês já deixaram de andar com um objeto de valor por medo de serem assaltados?”, todos os participantes responderam afirmativamente. Entre os objetos citados, destacaram-se celulares e relógios. Alguns relataram que, após serem assaltados, mudaram seus hábitos, como esconder relógios sob as mangas ou guardar celulares em mochilas.

Quando apresentados a uma manchete que mencionava o bloqueio de projetos de segurança nas escolas pela Assembleia Legislativa do RS, os participantes foram questionados sobre o desinteresse governamental em garantir a segurança escolar. A maioria concordou que esse desinteresse se deve ao perfil socioeconômico da elite política, que não vivencia diretamente os desafios das escolas públicas. Argumentaram que há uma intenção deliberada de manter essas instituições em condições inferiores, de modo a favorecer o setor privado e restringir o acesso à educação de qualidade, perpetuando desigualdades sociais.

Por fim, questionou-se qual manchete sobre segurança em Porto Alegre os jovens gostariam de ler em vinte anos. As respostas incluíram expectativas de escolas mais seguras e acessíveis, redução dos índices de criminalidade, restauração de espaços simbólicos da cidade, como o Parque da Redenção, e uma cidade onde as pessoas não temam transitar pelas ruas.

PUCRS, despertaram maior interesse por suas propostas interativas. No caso do cinema e do teatro, a preferência recaiu sobre o cinema devido à imersão proporcionada pela tecnologia 3D, efeitos especiais e trilha sonora. Por fim, aspectos financeiros e a percepção de monumentalidade de alguns espaços, como teatros e museus, também foram apontados como barreiras para a frequência juvenil.

Sobre onde percebem a presença da cultura em Porto Alegre, destacaram o Centro Histórico, sobretudo pela arquitetura influenciada pela cultura europeia, e os grafites espalhados pela cidade, que expressam uma dimensão cultural mais ampla. Mencionaram ainda o Parque Farroupilha (Redenção), que aos domingos abriga rodas de capoeira e o Brique da Redenção, como espaços culturais relevantes. A revitalizada orla do Gasômetro foi identificada como um local de intensa movimentação juvenil, especialmente aos finais de semana.

A revitalização da orla do Gasômetro foi elogiada por torná-la mais convidativa para encontros entre amigos, embora sua superlotação nos finais de semana tenha sido criticada. Durante o dia, a orla é frequentada por famílias e jovens que praticam atividades como piqueniques e ciclismo; à noite, o espaço é dominado por jovens em grupos, muitas vezes acompanhados de música alta e consumo de álcool ou drogas ilícitas. Durante a semana, a movimentação é menor e mais diversificada em termos de faixa etária.

Quando questionados sobre quais espaços apresentariam a visitantes, os jovens citaram o Parque Germânia, a Casa de Cultura Mario Quintana, o bairro Cidade Baixa, a Fundação Iberê Camargo, o Beira-Rio e o shopping. Locais não mapeados, como a Praça da Alfândega, também foram mencionados espontaneamente.

Em relação à ocupação do tempo livre, identificaram-se diferenças significativas entre dias úteis e finais de semana. Durante a semana, devido à rotina escolar, os jovens tendem a permanecer em casa. Nos finais de semana, optam por frequentar locais como shoppings, a orla do Gasômetro e a casa de amigos.

O consumo em Porto Alegre foi identificado em quatro categorias principais: shoppings, museus, compras online e a Rua Voluntários da Pátria. Apesar de frequentarem shoppings, os jovens relatam consumo limitado devido aos preços elevados, enquanto percebem a Voluntários da Pátria como um espaço mais acessível.

Por fim, apontaram a necessidade de mais bibliotecas públicas, shows ao ar livre e o retorno dos "corujões" em *lan houses*, locais valorizados por oferecerem oportunidades de socialização e lazer acessível.

A escola

O grupo focal dedicado à temática da escola teve duração de 45 minutos e contou com a participação de seis jovens estudantes. Para sintetizar os tópicos discutidos, foi elaborada uma nuvem de palavras, destacando os termos mais recorrentes ao longo da interação.

Figura 3 – Nuvem de Palavras do Grupo Focal “Escola”



Fonte: banco de dados da pesquisa. Organização: Os autores (2025)

Quando questionados sobre o significado de "ser jovem," os participantes articularam duas perspectivas complementares: uma abordagem biológica e outra social. Predominou a compreensão social, embora a possibilidade de coexistência entre ambas tenha sido amplamente reconhecida. Tal visão evidencia a complexidade em definir juventude, que se apresenta simultaneamente como uma etapa de vida e um fenômeno sociocultural.

Ao serem indagados sobre a relevância da escola em suas vidas, os participantes frequentemente compararam o Colégio de Aplicação (CAp) a outras instituições privadas e públicas de Porto Alegre e Viamão. De forma geral, destacaram aspectos positivos do CAp, como a qualidade do ensino, a oferta de atividades artísticas diversificadas (teatro, música, desenho) e as oportunidades de intercâmbio. Por outro lado, relataram experiências negativas em escolas privadas, como a rigidez de regras e a falta de espaço para discussões críticas, exemplificada por episódios de intolerância política durante as eleições de 2018. Quanto às escolas públicas, as críticas recaíram sobre a precariedade de infraestrutura e a escassez de professores e recursos. Os jovens enfatizaram que, mesmo com esforço e dedicação, essas instituições não oferecem as mesmas oportunidades que o CAp proporciona.

Embora o CAp tenha sido elogiado como um ambiente harmonioso, emergiram relatos de preconceitos por parte de alguns professores e de conflitos pontuais, sobretudo durante as Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA), caracterizadas por competitividade excessiva. Foi mencionado um caso isolado de agressão verbal envolvendo jovens externos ao colégio, que gerou temor em um aluno e resultou em intervenção dos familiares junto à direção. Apesar dessas críticas, o balanço geral destacou um ambiente escolar predominantemente positivo e acolhedor.

Com base em um gráfico previamente elaborado pela pesquisa, discutiu-se por que a escola é o principal espaço de socialização para os jovens. Os participantes atribuíram esse fenômeno ao longo período que passam no CAp (das 7h30 às 17h30) e à percepção da

escola como uma "simulação da vida," na qual são vivenciadas dinâmicas sociais e hierárquicas similares às do ambiente de trabalho.

Ao analisarem uma nuvem de palavras associada ao colégio, os jovens destacaram termos positivos, como "oportunidade," "esperança" e "futuro." Contudo, também identificaram aspectos negativos, como "*bullying*" e "desespero," que remetem a experiências de sofrimento ou traumas. No geral, os participantes valorizaram o CAp como um espaço de diversidade e convivência mista, sem divisões sociais rígidas.

Comparado a escolas privadas, o CAp foi descrito como mais inclusivo, ao reunir estudantes de diferentes origens socioeconômicas e ao valorizar tanto áreas de exatas quanto artísticas. Em contraste com escolas públicas, o CAp se destacou pela infraestrutura superior, pela oferta de línguas estrangeiras adicionais, como o alemão, e por disciplinas eletivas.

A análise de uma manchete sobre as Jornadas de Julho (2013) suscitou reflexões sobre o protagonismo juvenil contemporâneo. Embora alguns tenham apontado que os jovens sempre desempenharam papéis revolucionários – como na Revolta dos Pinguins –, destacaram-se três fatores que potencializam o protagonismo atual: o domínio tecnológico, os espaços de expressão e uma formação educacional mais aberta.

Por fim, ao oferecerem conselhos a novos estudantes, os participantes sugeriram que aproveitassem ao máximo as oportunidades oferecidas pela instituição, valorizassem o espaço e se engajassem nos projetos escolares.

Considerações para prosseguir o debate

Ser jovem, conforme apontam diversos estudos nas ciências sociais, é uma construção social. Ainda que, em áreas da saúde, como a psicologia, a juventude seja frequentemente associada à adolescência e às características biológicas desse período — como as alterações hormonais da puberdade —, a compreensão social transcende esses limites. Nas opiniões dos jovens entrevistados, emerge um limiar entre “ser” e “estar” jovem: de um lado, uma identidade menos vinculada a aspectos biológicos e etários; de outro, uma definição ainda moldada por essas questões. Vale destacar que, para alguns jovens, a juventude não é apenas um período marcado por mudanças biológicas, mas também por circunstâncias sociais que os colocam em uma posição de dependência em relação aos pais, um aspecto que contrasta com a percepção da autonomia adulta.

Os jovens estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS destacaram a insegurança presente em seus deslocamentos urbanos, embora isso não os impeça de transitar pela cidade. Essa realidade reforça a importância das vivências sociais coletivas para a juventude contemporânea. Entretanto, o trânsito urbano ocorre, em parte, pela naturalização da violência em seu cotidiano. Essa normalização não implica ausência de medo ou de medidas de precaução, mas reflete uma adaptação às condições urbanas que incorporam a insegurança como um elemento do dia a dia. Ainda assim, cabe sublinhar que a violência não afeta todos de forma igual: questões de gênero, classe social e etnia desempenham um papel central na experiência de insegurança, algo que esta pesquisa não pôde aprofundar devidamente.

A casa emergiu como um espaço significativo para os jovens, tanto por questões de segurança quanto de conforto. Esse ambiente, além de proporcionar proteção, é um local de práticas sociais coletivas, como jogos virtuais e encontros festivos. Outro ponto relevante é a preferência dos jovens por evitar locais muito lotados, apontando uma tendência a buscar espaços mais tranquilos. Nesse contexto, o Colégio de Aplicação aparece como um local central em suas rotinas, embora não tenha sido mencionado como uma opção para levar visitantes.

O shopping foi amplamente citado como um espaço de destaque entre os jovens, devido à sua ambientação moderna e voltada ao consumo — um traço marcante das gerações atuais, frequentemente associadas ao consumismo. Em contraste, locais mais tradicionais, como clubes, teatros e museus, são menos frequentes em suas práticas cotidianas. Ainda que os jovens não tenham abordado diretamente a relação entre segurança e escolha de espaços, é evidente que locais como shoppings, a casa e o próprio colégio são vistos como mais seguros. Isso indica que a violência urbana de Porto Alegre, embora naturalizada, continua a influenciar os hábitos e os ambientes frequentados pelos jovens, revelando uma insegurança que, longe de ser completamente normalizada, permanece como fator condicionante.

No que diz respeito ao Colégio de Aplicação, os jovens demonstraram, em sua maioria, uma relação positiva com a instituição, valorizando as oportunidades e a qualidade da educação oferecida. Contudo, surgiram relatos de conflitos, especialmente relacionados a preconceitos e desentendimentos pontuais.

Por fim, quanto ao protagonismo juvenil na sociedade contemporânea, os jovens entrevistados ofereceram respostas críticas e reflexivas. Foram identificados três fatores que contribuem para esse protagonismo: o domínio das tecnologias digitais, a ampliação de espaços que permitem maior liberdade de expressão e a formação educacional mais aberta e diversificada, características que diferenciam a juventude atual de gerações anteriores.

Referências

BARBOSA, Júlia Barbosa; SANTOS, Gabriela Borba Bispo dos; OLIVEIRA, Leonardo Brião de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “Metodologia De Cartas” Como Forma de Análise dos Trânsitos Urbanos de Jovens Contemporâneos. **Revista FSA**, Teresina, v.17, n. 2, art. 11, p. 209-224, 2020. Disponível em:

<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1932>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Agenda Juventude Brasil 2013: Pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2013b.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/91>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 2016. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 3 jan. 2025.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO, Diogo da Silva; NETO, Nécio Turra. **Juventude, cidade e território**: esboços de uma geografia das juventudes. Anais do I Seminário de Pesquisa Juventudes e Cidade, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/nugea/wp-content/uploads/sites/338/2019/09/JUVENTUDE-CIDADE-E-TERRIT%C3%93RIO-ESBO%C3%87OS-DE-UMA-GEOGRAFIA-DAS-JUVENTUDES.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CASSAB, Clarice. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 83 a 91, 2011. Disponível em:

<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/425>. Acesso em: 03 jan. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], n. 35, p. 74–86, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CLARK, David. **Introdução à Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

FEIXA, Carles. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. **Viviendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Livia Furtado; BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/8647616/15204/>.

Acesso em: 3 jan. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202>. Acesso em:

Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. (De) marcando a cidade: vivências urbanas de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/82695>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Jovens olhares sobre a cidade: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9109>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das Juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256855>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Geografias das Juventudes: mapeando espacialidades juvenis. **GeoPUC**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 16, p. e00090, 2024. Disponível em: <https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/90>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. Culturas Juvenis e Pertencimento Urbano: mapeando os Fluxos Juvenis na Cidade. **Revista FSA**, v. 15, n. 2, art. 6, p. 110-124, 2018. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1533>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PREVEDELLO, Tatiana; LACERDA, Miriam Pires Corrêa De; SANTOS, Andreia Mendes dos. Jovens percepções do urbano em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. **Revista Annales FAJE**, v. 3, p. 345-356, 2018. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/annales/article/view/4286/4321>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71209, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YDXnxFVQ4vDb5PHgDx7BDjL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2025.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Gabriela Borba Bispo dos; OLIVEIRA, Leonardo Brião de; BARBOSA, Júlia Barbosa; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Culturas Juvenis: Um Estudo Sobre as Vivências dos Estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista FSA**, Teresina, v.16, n.2, art. 11, p. 199-218, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/275877?locale-attribute=en>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Quem são os jovens que vivenciam o “novo” Ensino Médio? Um estudo de caso em Porto Alegre/RS. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 7, p. 915–930, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3442>. Acesso em: 3 jan. 2025.

Notas de autoria

Gabriela Borba Bispo dos Santos é Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Mestranda em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Contato: gabrielasantos1996@hotmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0219822413040642>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1070-2976>

Victor Hugo Nedel Oliveira é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPJUVE/UFRGS/CNPq).

Contato: victor.nedel@ufrgs.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489113176882485>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SANTOS, Gabriela Borba Bispo dos; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes escolarizadas e suas percepções do espaço urbano: segurança pública, cidade e escola. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 90-106, jul. 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

2.630.477

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada

neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 03/01/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

COMPREENDENDO AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: DEBATE COM ALUNOS DA EJA EM FLORIANÓPOLIS

UNDERSTANDING AFRICAN-DERIVED RELIGIONS: DEBATE WITH ADULT EDUCATION (EJA) STUDENTS IN FLORIANÓPOLIS

Gregório Bembua Kambundo Tchitutumia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5300-2817>

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/Florianópolis/Brasil

Contato: tchitutumagregorio591@gmail.com

Resumo: Este artigo busca descrever um projeto de docência voltado para a criação de atividades educacionais e ensino de Língua Portuguesa e Literatura, destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis, propondo uma discussão sobre religiões de matriz africana, que objetiva promover entendimento mútuo entre alunos sobre essa herança cultural, combatendo o racismo religioso conforme a Lei Nº 7.716/89. Inclui contextualização histórica das religiões africanas em Florianópolis, valorizando a literatura oral e discutindo casos contemporâneos. Práticas de leitura e reflexão são sugeridas para valorizar o multiculturalismo e criar um ambiente discursivo coletivo. Destaca-se a singularidade histórica do indivíduo, visando formar sujeitos letrados e socialmente aceitos na realidade da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Religiões de Matriz africana; Contextualização Histórica; Literatura Oral; Multiculturalismo.

Abstract: This article aims to describe a teaching project focused on creating educational activities and Portuguese Language and Literature instruction for Youth and Adult Education (EJA) in Florianópolis. It proposes a discussion about African-based religions, seeking to promote mutual understanding among students about this cultural heritage while combating religious racism in accordance with Law No. 7,716/89. The project includes historical contextualization of African religions in Florianópolis, valuing oral literature and discussing contemporary cases. Reading and reflection practices are suggested to appreciate multiculturalism and create a collective discursive environment. The project emphasizes the historical uniqueness of individuals, aiming to develop literate and socially accepted subjects within the EJA reality.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); African-derived religions; Historical contextualization; Oral literature; Multiculturalism.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como uma modalidade de ensino historicamente marcada por desafios estruturais e sociais. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de superação das desigualdades educacionais acumuladas ao longo do tempo e a promoção de uma formação crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social (Brasil, 2004). No município de Florianópolis, essa modalidade é estruturada com base no princípio pedagógico de “educar pela pesquisa”, conforme estabelecido nas Diretrizes para a Implantação do Plano de Curso da EJA (Florianópolis, 2016). Tal diretriz orienta práticas educativas voltadas à valorização da autonomia dos estudantes e ao diálogo constante com suas vivências e contextos socioculturais. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel central, uma vez que, para além do desenvolvimento das competências linguísticas, constitui-se como espaço de reflexão crítica sobre temas relevantes, como as questões étnico-raciais. Essa perspectiva está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que propõem uma abordagem pedagógica antidiscriminatória e plural.

Assim, este artigo apresenta o relato de uma experiência de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, realizado no âmbito do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof^a. Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, sob supervisão dos professores multidisciplinares pertencentes ao ensino da EJA. A proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida no segundo semestre de 2023, teve como eixo temático **Compreendendo as religiões de matriz africana** e foi implementada em turmas do segundo segmento da EJA (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental), no Polo Central, abrangendo o Centro de Educação Continuada (CEC) e a Escola Básica Municipal Osvaldo Galupo. A escolha do tema justifica-se pela urgência de enfrentar o racismo religioso – conforme previsto na Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó) – e pela necessidade de efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. No âmbito local, a Lei Municipal nº 4.446/1996 reforça a importância da abordagem das relações étnico-raciais no currículo escolar, em consonância com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que estabelece como prioridade a promoção da equidade racial no sistema de ensino (Florianópolis, 2021).

A proposta pedagógica ancorou-se nos pressupostos do letramento racial (Santos, 2019) e na concepção de letramento como prática social (Kleiman, 2005), articulando tais fundamentos às diretrizes da EJA no município, que reconhecem a pesquisa como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem (Florianópolis, 2008). Ao longo da intervenção, foram realizadas nove sessões de observação e cinco oficinas pedagógicas, nas quais foram mobilizados os seguintes recursos e estratégias:

- Textos literários e não literários que abordam a religiosidade afro-brasileira;
- Exibição de documentários e músicas que tematizam identidade e resistência cultural;
- Rodas de conversa com um membro da religião referida, seguidas de atividades de produção textual individual.

Assim, a relevância deste estudo reside em sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na EJA, evidenciando o potencial da linguagem como ferramenta para desconstruir estereótipos, combater o preconceito e valorizar a diversidade cultural e religiosa. Essa abordagem encontra respaldo nos estudos de Cavaliere (2007) e Duque (2014), que discutem as inter-relações entre religiosidade, identidade e práticas educativas. Ademais, o trabalho dialoga também com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (2016), que valoriza a interdisciplinaridade e a formação crítica na EJA como caminho para uma escola socialmente comprometida.

Fundamentação teórico-metodológica: reflexões sobre Religiões de Matriz Africana na EJA de Florianópolis

Optamos por trabalhar as Religiões de Matriz Africana na EJA de Florianópolis movidos por dois motivos: nossa formação em Letras - com seu olhar sobre linguagem e identidade - e o compromisso com o letramento crítico, eixo central da modalidade no município. Como afirma a Proposta Curricular (2016, p.15), a EJA deve “garantir conhecimentos históricos e realidades locais”, princípio que se concretiza ao abordarmos a cultura afro-brasileira como conteúdo vivo e emancipatório, nas pegadas das Diretrizes para Educação Étnico-Racial (2004).

A relação entre letramento e religiosidade na EJA parte do entendimento de que, conforme aponta Kleiman (2005), as práticas de letramento extrapolam os limites da escola, sendo atravessadas pelas experiências culturais dos sujeitos. Para autora,

Há várias maneiras de ver e entender a relação entre letramento e alfabetização, em parte porque o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados. A alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos (Kleiman 2005, p. 12).

Essa perspectiva encontra respaldo nos documentos municipais, os quais reconhecem a EJA como espaço de “resgate da cidadania” (Prefeitura de Florianópolis, 2008, p. 22), sobretudo para grupos historicamente marginalizados. Cavaliere (2007, p. 305), no entanto, alerta que o ensino religioso em instituições públicas configura uma “realidade instalada, a ser conhecida e analisada”, o que demanda abordagens críticas e não proselitistas. Nessa direção, buscamos, em consonância com Duque (2014, p. 62), “problematizar as hierarquias religiosas” por meio de práticas que articulam texto, oralidade e vivência social.

No decorrer do estágio, constatamos que a maioria dos estudantes da EJA nas escolas em que atuamos era composta por mulheres negras e pardas (aproximadamente 70%), em sua maioria trabalhadoras informais — como empregadas domésticas e vendedoras ambulantes —, com idades variando entre 15 e 60 anos. Esse perfil confirma dados de pesquisas sobre a EJA em Florianópolis, como o Plano Municipal de Educação (2022, p. 34), que evidencia a “sobrerrepresentação de mulheres e populações periféricas” nessa modalidade de ensino. A predominância de mulheres negras evidencia a urgência da abordagem de temas como religiões de matriz africana, especialmente porque, como afirma Pozzer (2016, p. 148), “a escola ainda é um locus de silenciamento das epistemologias não cristãs”.

Vale reiterar que a proposta pedagógica adotada incorporou a oralidade como eixo central, tanto por sua importância nas tradições africanas quanto por seu papel estruturante na EJA. Conforme apontam as Diretrizes da EJA em Florianópolis (2012, p. 8), “a fala e a escuta são bases para a construção de autonomia”. Essa diretriz se materializou em atividades como rodas de conversa sobre narrativas orais afro-brasileiras, alinhadas à Lei Municipal nº 10.674/2021, que institui o ensino da história e cultura afrodescendente nas escolas. Em contextos marcados pela diversidade religiosa, como lembra Cury (2004, p. 195), é papel da escola “garantir o direito à diferença”, exigindo de nós, enquanto docentes

em formação, uma constante mediação entre os referenciais teóricos e as realidades dos estudantes.

Nessa lógica de pensamento, além do conceito de letramento e a prática de alfabetização que se incorporam no contexto do EJA, salientamos também a importância de valorizar a singularidade dos estudantes da EJA. Nesta senda, sabemos que os estudantes da EJA são, muitas vezes, considerados como “sujeitos que, de alguma forma, não se adaptaram aos ensinamentos padronizados e tornam-se excluídos da escola dita convencional para ingressar na EJA” (Reibnitz, Melo, 2020, p. 3), fato que nos faz pensar a aula como encontro desses indivíduos, debatido por Ponzio (2010), que situa o encontro como único e irrepetível. Para o autor, cada encontro é constituído por sujeitos singulares situados historicamente, que, a partir de suas alteridades postas em jogo, podem abrir-se para a alteridade. O que corrobora com a noção de aula proposta por Mikhail Bakhtin (2010). O autor diz que, quando alguém é convocado pelo outro a pensar e a agir no mundo, assim como acontece em uma aula, ele é convocado desde seu lugar singular que constitui sua assinatura. Desse modo, como somente cada sujeito pode falar e pensar desde seu lugar, não há alibi possível para fugir da responsabilidade única do lugar de cada um no mundo. Refletir sobre as assinaturas de cada um em uma sala de aula cabe tanto ao lugar do professor quanto ao lugar do aluno. Em uma aula em que ambos estejam implicados em sua construção, a marca singular de cada um pode se fazer presente e esse é o horizonte que buscamos para a construção de nossas aulas.

Para a EJA, as estratégias teórico-didáticas que propomos neste projeto e posteriormente aplicá-las em sala de aula, levam em consideração as metodologias pedagógicas que são usadas para esse modelo de ensino. Esta metodologia adota a pesquisa como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos, como já foi frisado e abordado também por Reibnitz e Melo (2019). Para as autoras,

A importância da pesquisa advém do problema da grande demanda de EJA no país em contraposição à pequena parcela populacional que essa modalidade atinge. Além da falta de investimentos e de políticas públicas na área, um dos grandes fatores que leva o público a não frequentar as classes escolares é a inadequação de metodologias e conhecimentos às suas realidades e objetivos (Reibnitz e Melo, 2019, p. 2).

Além disso, outro conceito importante para este trabalho e presente também nas práticas de Religiões de Matriz Africana é o de oralidade. Leite e Alencar (2020) afirmam

que “As práticas orais, ou oralidades, não ocorrem de maneira espontânea ou arbitrária, mas devem ser contextualizadas temporal e espacialmente. Trata-se de práticas sociais que operam em rede com outras práticas, carregando significados simbólicos específicos.” Para o nosso trabalho, é importante o processo de compartilhamento de conhecimento dentro das religiões de matriz africana, acontecendo de forma oral e transmitida dos mais velhos aos mais novos. Leite e Alencar (2020, p. 20) ainda afirmam que,

Ressalta-se que o processo de aprendizagem da língua-de-santo é seguido por uma série de práticas e ritos, o que significa que o modo de subjetivação dos participantes, através da inscrição dos indivíduos em ritos de iniciação, é perpassado pela aquisição de usos linguístico-discursivos específicos, que contemplam desde o domínio de léxico específico – para designar, por exemplo, comidas, costumes, objetos sagrados, datas festivas, saudações, nomes de divindades, etc. – até a aquisição de práticas linguísticas com papéis simbólicos específicos, como cantos, pontos, ensinamentos, narrativas, ritos litúrgicos etc.

É essa perspectiva que nos interessa: assumir que as línguas e práticas orais têm importância na medida que assumem um significado para os sujeitos (Leite e Alencar, 2020).

Severo e Eltermann (2020), ao analisarem os sentidos de oralidade em casas religiosas de matriz africana da grande Florianópolis, no ponto de vista político, apontam que,

Em termos políticos, as práticas orais por vezes são definidas de maneira negativa: pela ausência de escrita, ausência de tecnologia, ausência de conhecimento, etc. Nota-se esse discurso que se define pela negação, por exemplo, nas campanhas de alfabetização da UNESCO. O relatório “The global literacy change” (UNESCO, 2008), por exemplo, relaciona o acesso ao letramento com desenvolvimento, empoderamento, conhecimento, tomada de decisão, educação, participação democrática, cidadania e direitos humanos. Embora o documento proponha um olhar contínuo que considere os diversos usos do letramento em uma sociedade, ao invés de focar o binarismo oralidade-letramento, o interesse do documento são as representações escritas da língua. Nota-se que esse documento, de 81 páginas, faz apenas uma menção à oralidade, definindo-a em relação ao letramento e legitimando um certo privilégio econômico e político conferido às práticas escritas (Severo e Eltermann, 2020, p. 15).

Pensando nesse assunto no contexto da EJA, é vital observar como, em muitos casos, essas políticas acabam inadvertidamente contribuindo para a perpetuação de estereótipos, especialmente quando se trata de práticas orais e o papel ético e político que

desempenham na construção de modos de vida compartilhados. Esse fenômeno é particularmente evidente quando nos voltamos para grupos identificados com "baixas taxas" de alfabetização, como as regiões da Ásia Meridional e Ocidental, a África subsaariana, bem como determinados segmentos da população, como mulheres, imigrantes, refugiados, nômades e habitantes de áreas rurais.

A partir de um olhar mais atento, percebemos que as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) , que visam garantir o acesso à educação a todos, podem involuntariamente contribuir para estigmatizar aqueles que dependem, em grande medida, da oralidade em suas práticas culturais e de comunicação. Isso acontece quando a alfabetização é considerada a única medida válida de conhecimento e cidadania, relegando as práticas orais a um papel secundário e, por vezes, desvalorizado.

Nessas regiões e grupos, a oralidade não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma parte fundamental de suas culturas e identidades. É por meio da oralidade que histórias são transmitidas, tradições são preservadas e o conhecimento é compartilhado. No entanto, quando as políticas públicas insistem na alfabetização como único caminho para o empoderamento, elas podem inadvertidamente silenciar o valor intrínseco da oralidade. Isso pode levar a uma percepção equivocada de que esses grupos e regiões são culturalmente deficientes ou atrasados, reforçando estereótipos prejudiciais.

Portanto, é nessa perspectiva que pensamos ser fundamental que as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sejam sensíveis às diversas formas de conhecimento e práticas culturais, reconhecendo o valor da oralidade na construção de modos de vida compartilhados. Em vez de reforçar estereótipos negativos, tais políticas devem promover a diversidade cultural e linguística, valorizando a riqueza presente nas práticas orais desses grupos. Ao fazê-lo, podemos criar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, que reconhece a importância das diferentes formas de conhecimento e fortalece a dignidade e os direitos humanos de todos, independentemente do seu nível de alfabetização, crença ou religião.

Descrição metodológica para execução do projeto de docência na EJA: articulação entre letramento, oralidade e religiões de matriz africana

O projeto de ensino aqui descrito teve como objetivo central desenvolver práticas de letramento e oralidade no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando o ensino de Língua Portuguesa com reflexões críticas sobre as religiões de matriz africana.

A proposta foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica centrada nos gêneros textuais, na valorização da oralidade e na promoção da pesquisa autônoma. Tais princípios encontram respaldo nas diretrizes da EJA no município de Florianópolis, que orientam a construção de práticas interdisciplinares e dialógicas, em consonância com a realidade sociocultural dos estudantes (Florianópolis, 2016).

A metodologia foi distribuída em cinco aulas, cada uma com objetivos específicos de ensino de Língua Portuguesa, integrando leitura, escuta, fala e produção escrita.

A primeira aula teve como foco a introdução ao tema e o desenvolvimento da pesquisa orientada. Os objetivos principais foram promover a leitura e interpretação de textos informativos, bem como a produção de resumos como ferramenta para a organização de pesquisas individuais. A aula foi iniciada com uma exposição dialogada a partir do texto “As Religiões Afro-Brasileiras” (adaptado de Prandi, 2001), explorando termos-chave como “sincretismo” e “diáspora”. Em seguida, os estudantes formularam perguntas-guia relacionadas ao tema, estruturando suas pesquisas com base em orientações sobre introdução, desenvolvimento e uso de fontes confiáveis. Os recursos utilizados incluíram o texto base, projeções com mapas da diáspora africana e uma tabela de planejamento de pesquisa.

A segunda aula priorizou a relação entre oralidade e literatura afro-brasileira, com foco na leitura de fruição, na variação linguística e na valorização do registro oral. Foi realizada a leitura compartilhada do itã *Iemanjá cura Oxalá* e ganha o poder sobre as cabeças, seguido de roda de conversa. Os estudantes identificaram palavras desconhecidas como “axé” e “orixá”, utilizando dicionários online para compreensão e ampliação do vocabulário. A discussão abordou a importância da oralidade nas religiões afro-brasileiras, promovendo paralelos com gêneros orais populares como o cordel e o repente. Como atividade de produção oral, os alunos gravaram áudios recontando o itã com suas próprias palavras, utilizando o aplicativo de gravação de voz do WhatsApp. Os recursos empregados foram o texto do itã, celulares para gravação e ferramentas digitais de apoio.

Nas aulas três e quatro, os estudantes refletiram sobre o racismo religioso e desenvolveram atividades de análise crítica de notícias. Os objetivos centrais foram a leitura de textos jornalísticos e a produção de parágrafos argumentativos. As notícias selecionadas

foram extraídas do portal G1¹⁰, com destaque para os textos “Entenda o que é racismo religioso” e “Liberdade religiosa na Constituição”. A análise enfatizou a estrutura do gênero jornalístico (lide, pirâmide invertida), além da identificação de vocabulário técnico, como “intolerância” e “laicidade”. Em seguida, organizou-se um debate regrado, no qual a turma foi dividida entre grupos favoráveis e contrários à tese “O racismo religioso é herança da escravidão”. Os professores atuaram como mediadores, incentivando o uso de conectivos argumentativos como “porém”, “além disso” e “portanto”. A produção escrita consistiu na elaboração de um parágrafo opinativo com base nos dados locais apresentados, como os casos de intolerância em terreiros da cidade de Florianópolis. Utilizaram-se como recursos textos impressos, esquemas de estrutura argumentativa e dados do Relatório de Intolerância Religiosa de Santa Catarina (2023).

A quinta aula abordou os símbolos religiosos e a multimodalidade textual, com ênfase na leitura descritiva e na produção de legendas para imagens. Os estudantes iniciaram com a leitura do texto “O que é um símbolo religioso?”, realizando a identificação de recursos linguísticos como adjetivos e metáforas. Na sequência, foram expostas imagens de elementos simbólicos das religiões afro-brasileiras — como guias de contas, indumentárias e objetos rituais — e, em duplas, os estudantes produziram legendas descritivas, por exemplo: “Guias de contas representam laços com os orixás”. A atividade culminou na socialização das produções, com leitura em voz alta e correção coletiva focada em aspectos como concordância nominal e clareza textual. Os materiais utilizados incluíram cartazes, imagens impressas e cartolinas para exposição dos textos.

A avaliação foi realizada de forma contínua e processual, considerando o desenvolvimento das habilidades específicas da Língua Portuguesa ao longo do projeto. No campo do letramento, observou-se o uso de diferentes gêneros textuais (informativo, literário, jornalístico, descritivo). A oralidade foi trabalhada por meio das rodas de conversa, debates e gravações de áudio, enquanto a escrita foi exercitada em produções como resumos, textos opinativos e legendas descritivas. Os projetos individuais de pesquisa também foram avaliados com base em critérios como clareza textual, organização de ideias segundo a norma padrão, qualidade das fontes consultadas (incluindo entrevistas e textos acadêmicos) e apresentação oral, que podia ser realizada com apoio de cartazes ou slides.

¹⁰ Notícia mais detalhada sobre racismo religioso publicada pela G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/02/23/entenda-o-que-e-racismo-religioso-pratica-de-intolerancia-contra-cultos-de-matriz-africana.ghtml>. Acessado em 28.02.2024.

Figura 1 – Cronograma das aulas ministradas.

Primeiro dia de aula	- Apresentação dos conceitos da problemática proposta; - Contextualização histórica e origens de religiões de matriz africana; - Questões que provocam debates sobre o tema;
Segundo dia de aula	- Itãs - Literatura Oral; - Discussão de conceitos e realidades;
Terceiro dia de aula	- Racismo Religioso; - Discussão de conceitos e realidades dos fatos em Florianópolis;
Quarto dia de aula	- Racismo Religioso; - Discussão de conceitos e realidades dos fatos em Florianópolis;
Quinto dia de aula	- Simbologias;

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Em todos os momentos, ao começarmos as atividades educativas, refletimos no conceito de aula como “encontro”, conforme definido por Geraldi (2010), compreendendo esse espaço como uma instância de construção coletiva de saberes, sustentada na relação triádica entre alunos, professor e conhecimento. Nessa perspectiva dialógica, a seleção dos materiais didáticos priorizou não apenas a função informativa, mas, sobretudo, a capacidade de promover o engajamento crítico dos estudantes, considerando suas vivências, realidades socioculturais e experiências prévias.

Para favorecer o contato com diferentes vozes da tradição afro-brasileira, foram utilizados trechos de obras literárias, como contos e poemas de autores engajados na valorização da cultura negra, a exemplo de Cuti (Luiz Silva) e Conceição Evaristo. Destaca-se o conto Oracíde (Cuti, 2003), que apresenta a resistência cultural vivida em terreiros de umbanda, revelando camadas profundas de espiritualidade e enfrentamento. No campo documental, foram trabalhadas cartas de líderes religiosos perseguidos no período pós-abolição, resgatadas do acervo digital da Biblioteca Nacional. Esses registros históricos serviram como base para reflexões sobre as permanências do racismo religioso no Brasil contemporâneo. A análise da legislação vigente, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei Municipal nº 10.674/2021, do município de Florianópolis, também compôs o conjunto de

textos, fornecendo o amparo legal para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

No campo audiovisual, documentários como *Òrun Àiyé: A Criação do Mundo* (2016), que apresenta os mitos de origem iorubá, e *Terreiros de Floripa* (2019), que retrata a presença de terreiros na capital catarinense, ampliaram a abordagem dos conteúdos para além da textualidade escrita. Músicas tradicionais como cantigas de umbanda e pontos de candomblé — por exemplo, *Ogum Megê*, interpretada por Pai José Brito — foram utilizadas para discutir a oralidade, o sincretismo religioso e as manifestações estéticas da fé afro-brasileira.

Lei 7.716/89 na EJA: articulação entre ensino de Português e combate ao racismo religioso

O trabalho com a Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), teve como objetivo central articular o ensino de Língua Portuguesa ao enfrentamento do racismo religioso, promovendo um letramento crítico e cidadão. A proposta metodológica desenvolvida buscou transformar o texto legal em objeto de análise linguística, produção textual e debate oral, ressignificando o ensino da língua como prática de emancipação social e cultural.

A primeira etapa do trabalho consistiu na leitura e análise linguística do texto legal, com foco na identificação e compreensão de termos jurídicos como “discriminação”, “preconceito” e “prática criminosa”. A partir dessa leitura, os estudantes foram incentivados a reescrever trechos da lei em linguagem acessível, exercitando a paráfrase, a síntese e a transposição de registros linguísticos. Essa atividade favoreceu a apropriação de vocabulário técnico e a reflexão sobre os efeitos de sentido provocados por determinadas escolhas lexicais. Um exemplo significativo foi a comparação entre a redação original do artigo 1º e reportagens atuais sobre intolerância religiosa, nas quais se evidenciou como o uso de expressões específicas impacta a interpretação da norma legal.

Em seguida, foi realizada uma atividade de produção textual baseada em situações simuladas, tomando como base o artigo 3º da lei, que trata da discriminação em espaços institucionais e cargos públicos. Os estudantes redigiram cartas de reclamação — gênero textual recorrente na EJA — em que denunciavam episódios fictícios de racismo religioso vivenciados em ambientes como escolas, repartições públicas ou empresas. A produção foi orientada por elementos da estrutura argumentativa (tese, exemplificação e conclusão),

bem como pelo uso intencional de conectivos como “portanto”, “consequentemente” e “além disso”, promovendo a coesão textual e o fortalecimento da argumentação.

No campo da oralidade, a atividade central foi a realização de um debate regrado, mediado pelo professor, sobre a eficácia da Lei 7.716/89 no combate à intolerância religiosa no Brasil. Durante a roda de conversa, os alunos compartilharam experiências pessoais e comunitárias, alternando entre registros formais e informais de linguagem, o que possibilitou discussões sobre norma culta, variações linguísticas e a legitimidade dos diversos modos de expressão. Termos como “laicidade” e “liberdade religiosa” foram explorados em contextos reais, ampliando o vocabulário e fomentando o pensamento crítico.

Outra estratégia pedagógica de destaque foi a análise de casos reais, com a leitura de reportagens sobre ataques a terreiros em Florianópolis e outras cidades, seguida da produção de resenhas críticas. Os alunos foram orientados a relacionar os acontecimentos aos dispositivos legais presentes na Lei 7.716/89, discutindo as lacunas, os avanços e os desafios no enfrentamento ao racismo religioso. Essa etapa evidenciou a capacidade dos estudantes de interpretar e argumentar a partir de fontes distintas — jurídicas, jornalísticas e vivenciais — consolidando o letramento crítico.

Na produção de podcasts em duplas, os estudantes explicaram também, com linguagem acessível, os principais pontos da Lei 7.716/89 para suas comunidades. Essa produção envolveu o uso de elementos de persuasão, como dados locais e depoimentos, além da adaptação da linguagem técnica ao cotidiano, demonstrando domínio do conteúdo e sensibilidade comunicativa. Para tanto, foi utilizado um vídeo educativo do Ministério Público como disparador da discussão.

Os resultados evidenciaram avanços significativos tanto no campo do letramento jurídico quanto no desenvolvimento das habilidades linguísticas previstas no ensino de Língua Portuguesa. Os estudantes demonstraram compreender a lei como instrumento de defesa e cidadania, ampliando sua capacidade de leitura crítica, argumentação e intervenção social. As atividades propostas contemplaram todas as dimensões da linguagem: leitura, escrita, escuta e fala, e possibilitaram o fortalecimento do vínculo entre o conteúdo curricular e a realidade sociocultural dos sujeitos da EJA.

Atendendo às observações anteriores da avaliação do projeto, foram incorporadas de forma explícita o papel da Língua Portuguesa em todas as etapas, com exemplos concretos de atividades (como cartas e podcasts) e articulação direta entre análise linguística e o combate ao racismo religioso. Essa abordagem demonstrou que a escola, e particularmente o ensino de Português, pode atuar como espaço efetivo de enfrentamento



às desigualdades e de valorização das expressões culturais e religiosas historicamente marginalizadas.

Considerações finais

O projeto demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa na EJA pode ser profundamente significativo quando articulado a temáticas culturais e sociais relevantes. Três dimensões destacaram-se: (1) o letramento jurídico e argumentativo, com a análise e reinterpretação da Lei do Racismo; (2) a valorização da oralidade como forma de resistência e transmissão cultural, através dos itãs e dos podcasts; e (3) o trabalho com multimodalidade, unindo texto e imagem para expressar conhecimentos culturais. Ao promover a leitura, escrita e oralidade a partir de temas relacionados às religiões de matriz africana especificamente no município de Florianópolis, o projeto contribuiu para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de atuar em suas comunidades.

Os resultados mostraram que é possível unir ensino de língua e formação cidadã sem abrir mão da exigência pedagógica. Contudo, permanece o desafio de ampliar a formação docente para o trabalho com gêneros diversos e garantir o acesso a materiais sobre culturas afro-brasileiras nas escolas. Entretanto, a experiência reafirma que uma educação de qualidade, crítica e antirracista se constrói na escuta dos sujeitos da EJA e no reconhecimento de suas histórias, saberes e lutas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-368208-norma-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar no ensino religioso em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 131, p. 303-332, ago. 2007.

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

DUQUE, Tiago. Religiosidades e Educação Pública. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 57-95.

FERRETTI, Sérgio F. **A terra dos Voduns**. São Luís: UFMA, 2006. (Repositório de Publicações Científicas da Universidade Federal do Maranhão). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2uDMAvhdlJTUzhrV2s5SzN2aDA/view>. Acesso em: 17 set. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.674**, de 8 de janeiro de 2021. Altera dispositivos da Lei nº 4.446, de 5 de julho de 1994.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016.

G1. 'Brasil em Constituição': liberdade religiosa é um direito garantido a todos os brasileiros. 2022. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/entenda-o-que-e-racismo/mais>. Acesso em: 27 nov. 2023.

G1. **Entenda o que é racismo religioso, prática de intolerância contra cultos de matriz africana**. 2023. Disponível em: <http://entenda-o-que-e-racismo-religioso.html/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

LEITE, Ilka Boaventura; ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira (Org.). **O axé dos territórios religiosos em Florianópolis e municípios vizinhos [recurso eletrônico]**. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE; Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER), 2020. 210 p.

MUSEU AFRO BRASIL. **Roteiro de visita ao acervo**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2007. p. 18-20. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/>. Acesso em: 1 out. 2023.

POZZER, Adecir. Ensino religioso na proposta curricular de Santa Catarina/Brasil: a construção de espaços polifônicos e interculturais. In: CATARINO, Fernando; JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (Orgs.). **1º. Fórum Internacional de Ensino Religioso**. Desafios do Ensino Religioso numa sociedade laicizada. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2016. Disponível em: <https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2017/09/LIVRO-FIER.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Florianópolis: SME, 2008.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. **Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 111, p. 484-502, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002902498>.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Letramento racial e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2019. p. 89-104.

SILVA, Clemildo Anacleto da. **O que é um símbolo religioso?** Disponível em: <http://portalrevista.com.br/o-que-e-um-simbolo-religioso/>. Acesso em: 27 out. 2023.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 13/08/2024

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

NORMAS PARA A ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES: UM LEVANTAMENTO NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

**Regulatory frameworks for the selection of school principals: a nationwide survey
of state education systems in Brazil**

Adriana da Silva Lisboa Tomaz

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-0086-5217>

Centro Universitário Carioca - UNICARIOCA, Rio de Janeiro, Brasil.

Contato: atomaz@unicarioca.edu.br

Augusto Schwager de Carvalho

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1137-0432>

Centro Universitário Carioca - UNICARIOCA, Rio de Janeiro, Brasil.

Contato: augustoschwager@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal apresentar um levantamento das normas legais que conduzem os processos de escolha dos diretores escolares nas redes públicas estaduais de ensino de todo o Brasil. A pesquisa adotou uma abordagem documental, baseada na análise de legislações, decretos e resoluções que regulamentam a escolha dos cargos de direção nas escolas estaduais brasileiras. O estudo pesquisou os dispositivos normativos vigentes em cada estado e no Distrito Federal, classificando as formas de seleção adotadas, como por exemplo, eleições, concursos públicos e processos seletivos internos. Os resultados levantados indicam que, na grande maioria dos estados do Brasil, a escolha dos diretores escolares se faz por meio de processos eletivos com participação de toda a comunidade escolar, conforme previsto em diversos marcos legais. Este mapeamento realizado contribui para a compreensão do cenário normativo que estrutura a gestão escolar no Brasil, oferecendo subsídios para pesquisas futuras sobre suas implicações práticas.

Palavras-chave: Escolas Públicas Estaduais; Gestão Democrática; Gestão Escolar.

Abstract: This article presents a comprehensive survey of the legal frameworks governing the selection processes of school principals within Brazil's state public education systems. The study adopts a documentary approach, grounded in the analysis of laws, decrees, and resolutions that regulate the appointment of school leadership positions across the country. It examines the normative instruments currently in force in each Brazilian state and in the Federal District, classifying the selection mechanisms employed—such as elections, public civil service examinations, and internal selection processes. The findings reveal that, in the vast majority of Brazilian states, school principals are chosen through electoral procedures that involve the active participation of the school community, as established by various national legal provisions. This mapping contributes to a clearer

understanding of the normative landscape shaping school management in Brazil and provides a foundation for future research on its practical implications.

Keywords: State Public Schools; Democratic Management; School Management.

Introdução

Esse artigo surge da motivação de investigarmos sobre os processos de escolha para os cargos de gestores escolares nas redes estaduais de ensino do Brasil. Segundo Weinstein e Simielli,

A liderança dos diretores escolares tem sido considerada um fator-chave para melhoria da qualidade educacional. De fato, tem sido reconhecida como o segundo fator intraescolar com maior incidência sobre a melhoria da educação, superada apenas pelos docentes (Weinstein; Simielli, 2022, p. 4).

A implementação de eleições para direção escolar é uma das possibilidades de fortalecimento do vínculo da comunidade com a escola. Se desejamos que a escola tenha o papel transformador é necessário transformarmos a escola que temos e, de acordo com Paro (2017), a transformação da escola passa necessariamente pela apropriação dela pela comunidade escolar.

Diferentes legislações versam sobre a gestão democrática no tocante a escolha dos diretores escolares. Apresentaremos inicialmente o processo de construção da gestão democrática escolar apontando as principais normas e legislações que fornecem base e respaldo legal para que a mesma ocorra nas unidades escolares públicas.

Na sequência apresentaremos o resultado do levantamento de dados sobre quais normas tratam sobre a gestão escolar em cada estado do Brasil e no Distrito Federal. Também será apresentado como são realizadas a escolha dos diretores escolares em cada uma das redes estaduais das unidades federativas do Brasil.

Analisaremos os dados coletados a partir do levantamento das normas em todas as secretarias estaduais de educação e finalizaremos o trabalho refletindo sobre como estão ocorrendo os processos de escolha da gestão escolar nas redes estaduais em âmbito nacional.

Segundo Saviani (2008, p.104), “a educação é sempre um ato político”. Desta forma, pela educação ser um ato político, a escolha do gestor escolar deveria seguir os preceitos da política brasileira e ser feita de maneira democrática, com a escolha do diretor sendo feita pela comunidade escolar.

De acordo com Oliveira (2023), a gestão democrática da escola pública é assegurada por diferentes dispositivos constitucionais e legais e, por intermédio da participação coletiva da comunidade escolar na elaboração das propostas pedagógicas e da articulação com a comunidade e com as famílias.

A gestão democrática da escola pública ainda não se encontra plenamente consolidada. A democratização como valor e método, é o aspecto fundamental na educação das novas gerações, de tal forma que, o respeito ao princípio da gestão democrática, não apenas possibilita o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para o estabelecimento de uma escola cidadã, como representa uma estratégia essencial na construção da qualidade do ensino público, pois situa a educação como direito



inalienável (Oliveira, 2023, p. 65).

Nesse contexto, esse artigo tem como objetivos apresentar as principais legislações que tratam do processo democrático para escolha dos gestores e analisar como ocorrem a escolha da direção escolar nas diferentes secretarias estaduais de educação do país.

Metodologia

Este é um estudo exploratório que, de acordo com Andrade (2009), proporciona um número maior de informações sobre determinado assunto e fornece a possibilidade de novos enfoques para pesquisas futuras. Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, foi feito uma análise documental, pois se baseou no levantamento de diferentes atos normativos.

Para a coleta de informações sobre a gestão democrática e a gestão escolar estadual, os autores recorreram a diversas pesquisas na rede mundial de computadores, internet, com os descritores: gestão democrática, legislação, processo escolha gestor escolar e estado “nome do Estado”. Estas buscas nos direcionaram para diversos sites de legislações vigentes, secretarias estaduais de educação e câmaras estaduais onde foi possível localizar e realizar a leitura de diferentes normas reguladoras da gestão escolar no Brasil e nos estados.

Amparo legal sobre a Gestão Democrática

A partir da promulgação da Constituição Federal muda-se a nomenclatura de “administração escolar” para “gestão escolar”, onde o termo “administração” está mais voltado para algo hierárquico e burocrático, enquanto o termo “gestão” carrega um significado mais plural, com ações interconectadas com foco no aprimoramento da democracia (Brasil, 2021).

Segundo Luckesi (2007), a modificação do termo administração escolar por gestão escolar tem como lógica o reconhecimento da importância da participação de forma esclarecida de toda a comunidade escolar no planejamento do trabalho.

Em seu artigo 206, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, s.p.), destaca os princípios do ensino e garante a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, no seu inciso VI. Desta forma, nossa Carta Magna já define que as direções escolares da educação pública devam ser escolhidas de forma democrática pela comunidade escolar.

Diferentes outras normas têm reforçado a importância da gestão democrática na educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, s.p.), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º estabelece os princípios em que o ensino será ministrado, garantindo no inciso VIII a “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Já nos artigos 14 e 15, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atribui aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal as seguintes orientações:

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico

da escola;

II. participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996, s.p.).

O Plano Nacional de Educação – PNE, também trata sobre a gestão democrática nas escolas públicas. O atual PNE apresenta 20 metas e estratégias para que a educação pública em nosso País evolua qualitativamente. Na meta 19, o Plano Nacional de Educação tem como objetivo:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, s.p.).

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação inicialmente tinha vigência entre 2014 até 2024, mas foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, através da Lei 14.934 de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024), pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O Novo Fundeb (Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica), Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, apresenta como uma das condicionalidades para a complementação financeira VAAR – Valor Aluno Ano Resultado, a utilização de critérios técnicos de mérito e desempenho para o provimento ao cargo de Gestor Escolar. Para garantir o repasse do fundo os Estados e Municípios devem garantir:

I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir da escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (Brasil, 2020, s.p.)

Garantir a escolha democrática para a gestão escolar é importante para aprimorar a qualidade do ensino público. Um estudo realizado pelas professoras Oliveira e Carvalho (2018) aponta que as escolas onde os diretores foram escolhidos através de eleição direta feita pela comunidade escolar, obtiveram melhores resultados nas avaliações externas, como por exemplo, a prova do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Segundo Lucas e Silva (2021), a participação da comunidade na escolha para o gestor escolar pode ser considerada como uma das colunas que sustentam a democracia em nosso País, assim como a fiscalização e controle da atuação do Estado.

A escolha dos gestores escolares nos estados e no distrito federal

Diferentes leis, resoluções e decretos definem a escolha dos diretores escolares nas secretarias estaduais de educação e na secretaria de educação do Distrito Federal.

Importante destacarmos as principais diferenças entre os atos normativos: leis, resoluções e decretos. Segundo o Diário Oficial-e (2020) as leis são atos normativos que possuem caráter geral e abstrato e, são aprovados pelo poder legislativo e sancionadas



pelo poder executivo enquanto, resoluções podem ser expedidas pelos órgãos legislativos ou administrativos e normalmente não têm a mesma força de uma lei. Já os decretos possuem caráter administrativos, são expedidos pelo chefe do poder executivo (Presidente, Governador ou Prefeito) e tem como finalidade regulamentar ou detalhar a aplicação de alguma lei (Diário Oficial-e, 2020).

No tocante a escolha do gestor escolar nos diferentes estados do Brasil e no distrito federal, cada um deles possui uma norma diferente para regulamentar o processo seletivo, conforme podemos observar na tabela 1:

Tabela 1: Escolha do Gestor Escolar nos diferentes Estados e no Distrito Federal

Região	Estado	Norma	Escolha do Gestor Escolar
Centro-Oeste	Distrito Federal	Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012	Eleições
Centro-Oeste	Goiás	Lei nº 20.115, de 6 de junho de 2018	Eleições
Centro-Oeste	Mato Grosso	Lei nº 5.109, de 19 de março de 1987	Eleições
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019	Eleições
Nordeste	Alagoas	Lei nº 8.748, de 28 de setembro de 2022	Eleições
Nordeste	Bahia	Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015	Eleições
Nordeste	Ceará	Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017	Eleições
Nordeste	Maranhão	Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013	Eleições
Nordeste	Paraíba	Lei nº 13.010, de 29 de dezembro de 2023	Eleições
Nordeste	Pernambuco	Decreto nº 47.297, de 12 de abril de 2019	Eleições
Nordeste	Piauí	Lei nº 7.886, de 8 de dezembro de 2022	Eleições
Nordeste	Rio Grande do Norte	Lei nº 290, de 16 de fevereiro de 2005	Eleições
Nordeste	Sergipe	Lei nº 8.969, de 13 de janeiro de 2022	Eleições
Norte	Acre	Lei nº 3.141, de 22 de julho de 2016	Eleições
Norte	Amapá	Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005	Eleições
Norte	Amazonas	Lei nº 4.163, de 9 de março de 2015	Eleições
Norte	Pará	Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020	Eleições
Norte	Rondônia	Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013	Eleições



Norte	Roraima	Lei nº 041, de 16 de julho de 2001	Eleições
Norte	Tocantins	Decreto nº 6.784, de 7 de maio de 2024	Processo Seletivo
Sudeste	Espírito Santo	Lei nº 8, de 18 de junho de 1990	Eleições
Sudeste	Minas Gerais	Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022	Eleições
Sudeste	Rio de Janeiro	Lei nº 7.299, de 3 de junho de 2016	Eleições
Sudeste	São Paulo	Lei nº 1.374, de 30 de março de 2022	Concurso Público
Sul	Paraná	Lei nº 21.648, de 25 de setembro de 2023	Eleições
Sul	Rio Grande do Sul	Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985	Eleições
Sul	Santa Catarina	Lei nº 6.709, de 12 de dezembro de 1985	Eleições

Fonte: Próprio Autor (2025)

Também é possível observar que nos Estados e Distrito Federal existem diferentes formas de seleção para a escolha da Direção Escolar: Eleições, Concurso Público e Processo Seletivo.

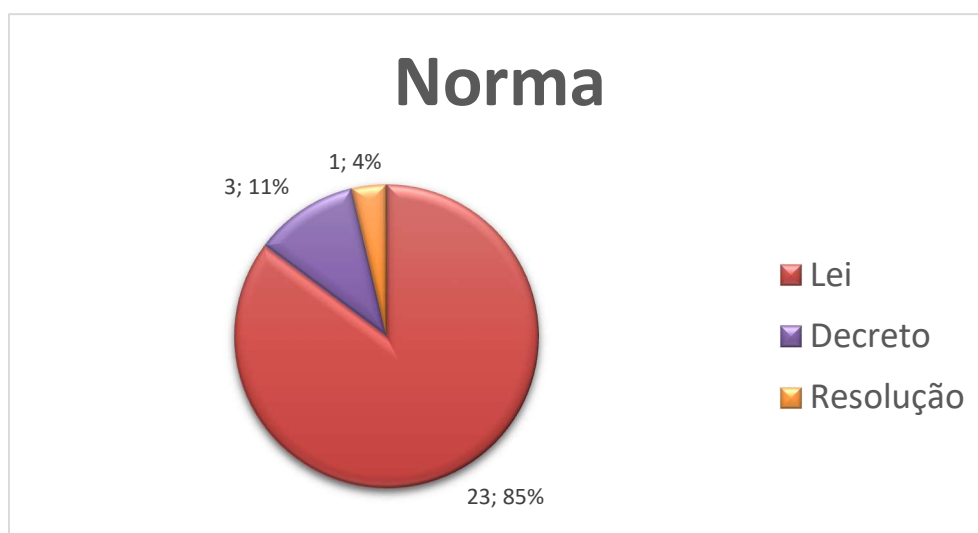
Nas eleições, os servidores concursados que desejam ser candidatos devem ter sua candidatura aprovada pela secretaria estadual de educação e ser eleito pela comunidade escolar. Para ser gestor escolar através de concurso público, o candidato deve atender as exigências do edital e ser aprovado no certame específico para a função. Já no processo seletivo, os servidores públicos do quadro do magistério estadual se candidatam e a secretaria estadual de educação seleciona o mais bem preparado para o cargo a partir de critérios pré-estabelecidos. Neste caso, não existe a participação da comunidade escolar.

Análise de dados

Para uma lei estadual ser aprovada ela precisa ser apresentada, passar por uma análise de admissibilidade e de mérito, ser discutida pelos deputados estaduais, deliberada (votada), ir para sanção do governador para posterior promulgação e publicação. Por passar por todas estas etapas e ser discutida por diferentes deputados eleitos pelo povo, possui um caráter muito mais democrático que as resoluções e decretos.

Felizmente 85% dos atos normativos que definem a escolha do gestor escolar são leis, 4% são resoluções e 11% são decretos, conforme podemos observar no gráfico 1.

Gráfico 1: Norma para escolha da direção escolar



Fonte: Brasil – Censo Escolar (2023)

Somente termos leis para regulamentar o processo da escolha da direção escolar não garante que a gestão será escolhida de forma democrática.

De forma a seguir as legislações vigentes, dos 27 estados e distrito federal, 25 deles realizam eleições, com votação pela comunidade escolar, para a escolha dos seus gestores escolares: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Para participar do processo eleitoral para gestor escolar, em todos os estados onde são realizadas as eleições, o candidato necessita ser funcionário concursado da secretaria estadual de educação e possuir como formação mínima inicial, salvo exceções, a graduação.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o candidato a gestor escolar deverá, segundo o artigo segundo da Lei nº 7.299, de 3 de junho de 2016:

- I - contar, no mínimo, 3 (três) anos de magistério público, com pelo menos 3(três) anos de regência de turma;
- II - estar em exercício na unidade escolar ou dela não estar afastado por mais de 1 (um) ano, com exceção dos diretores em exercício na data da publicação da presente lei e, salvo em caso de licença médica, tendo, neste caso, retornado ao exercício na unidade escolar antes do término do período de inscrições de candidaturas;
- III - ser membro efetivo do magistério público estadual;
- IV - não ter tido participação comprovada em irregularidade administrativa;
- V - apresentar um Plano de Gestão para a escola, conforme Meta 15 do Capítulo 5 de Financiamento e Gestão da Educação do Plano Estadual de Educação, Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009, que deverá ser disponibilizado na página eletrônica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- VI - ter assinado o Termo de Compromisso do Diretor de Escola da rede pública estadual de ensino;
- VII - apresentar os nomes dos(a) candidatos(as) a adjuntos (as). (Rio de Janeiro, 2016, s.p.)

No estado do Rio Grande do Norte, segundo o artigo 23 da Lei nº 290, de 16 de fevereiro de 2005, o candidato a gestor escolar deverá:

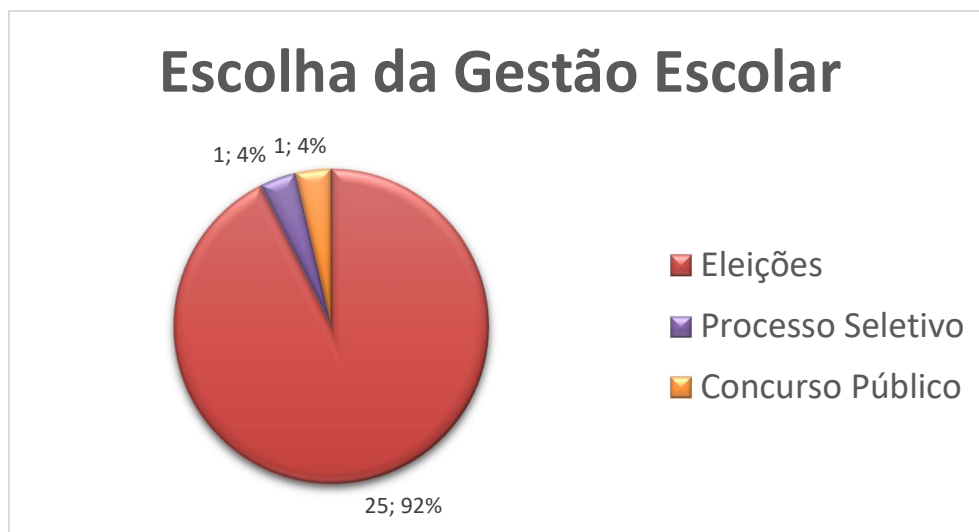
- I - ter participado, com desempenho satisfatório, do Curso de Formação de Gestores oferecido pela SECD ou por Instituição credenciada;
- II - ser servidor efetivo do quadro da SECD, lotado na escola há no mínimo dois anos ininterruptos;
- III - ser graduado em Curso Superior na área de Educação;
- IV - não ter sofrido sanção administrativa, por força de processo disciplinar, no triênio anterior à data de realização do pleito. (Rio Grande do Norte, 2005, s.p.)

Apenas um dos estados, São Paulo, realiza concurso público para a definição de quem será o gestor escolar. De acordo com o artigo 30 da lei nº 1374, de 30 de março de 2022, “o ingresso nos cargos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional dar-se-á na referência inicial da Tabela de Subsídio da respectiva carreira, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos” (São Paulo, 2022, s.p.).

Já no estado do Tocantins a escolha do gestor escolar se dá a partir de um processo seletivo entre os servidores efetivos do quadro do magistério da educação básica pública da rede estadual de ensino. De acordo com o artigo segundo do decreto nº 6.784, de 7 de maio de 2024, são três as etapas para a qualificação para o cargo de gestor escolar: “Etapa I - avaliação de competência técnica - prova objetiva; Etapa II - entrega e análise do plano de gestão escolar, dos títulos e da documentação exigida em edital; Etapa III - entrevista dos candidatos”. (Tocantins, 2024, s.p.). Neste estado não existe a participação da comunidade escolar no processo decisório de escolha do gestor.

Podemos observar o percentual dos processos para a seleção dos gestores escolares no gráfico 2.

Gráfico 2: Processo de escolha do Gestor Escolar



Fonte: Brasil – Censo Escolar (2023)

Observando os dados coletados, podemos constatar que no âmbito das redes estaduais de ensino, a escolha do gestor escolar está sendo decidida de forma bastante democrática como orienta a legislação vigente no Brasil.

Infelizmente a gestão escolar nas escolas municipais do Brasil não possuem níveis tão altos de escolha democrática quanto as escolas estaduais e do distrito federal. De acordo com o último levantamento do censo escolar de 2023, apenas 19,3% das escolas municipais tiveram seus gestores eleitos pela comunidade escolar onde 13,4% fizeram somente o processo eleitoral e 5,9% a prefeitura realiza um processo de seleção anterior a escolha pela comunidade escolar (Brasil, 2023).

Considerações finais

Existem diversas leis que especificam que o gestor escolar deve ser escolhido de forma democrática, porém somente existir legislações tratando sobre a gestão democrática escolar não garante que a mesma ocorra nas escolas públicas de todo o Brasil.

A partir do levantamento realizado foi possível constatar que as escolas estaduais do Brasil se encontram bastante avançadas no tocante as eleições escolares, com a escolha da gestão escolar sendo realizada na grande maioria das vezes pela comunidade escolar – estudantes, funcionários da escola e responsáveis.

Em contrapartida, através do censo escolar de 2023, foi possível verificar que, no que se refere as gestões das escolas municipais, o mesmo ainda não ocorre. Em um trabalho futuro, esperamos analisar a escolha para a gestão escolar das escolas municipais, para que desta forma possamos entender e analisar como ocorrem o processo de escolha dos diretores nas escolas públicas do Brasil.

Nesse contexto, a pergunta que se coloca é: o que as escolas e redes de ensino estão ensinando aos alunos a partir de suas práticas?

Desejamos que o processo de eleição para gestores escolares esteja cada vez mais frequente nas escolas públicas brasileiras, em conformidade com a legislação.

Referências

ACRE. **Lei nº 3.141, de 22 de julho de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/?p=11268>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ALAGOAS. **Lei nº 8.748, de 28 de setembro de 2022**. 2022. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/2371/lei_no_8.748_de_28_de_setembro_de_2022.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

AMAPÁ. **Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005**. 2005. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/legislacao/GRUPO%20MAGIST%C3%89RIO/Lei%20n%C2%BA%20%200949,%20de%2023%20de%20dezembro%20de%202005.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 4.163, de 9 de março de 2015**. 2015. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/3/1540#:~:text=DISP%C3%95E%20sobre%20a%20estrutura%20administrativa,gratificadas%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 2 jan. 2025.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2009.



BAHIA. **Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015**. 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/decreto-no-16385-de-26-de-outubro-de-2015.pdf> . Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso Gestão Escolar**. Brasília, 2021. Disponível em: www.avamec.mec.gov.br Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados Censo Escolar 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **LDB: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 4 jan. 2025.

CEARÁ. **Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017**. 2017. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5956-lei-n-16-379-de-16-10-17-d-o-18-10-17> . Acesso em: 2 jan. 2025.

DIÁRIO OFICIAL-E. **Qual a diferença entre lei, decreto, norma, resolução e portaria?** 2020. Disponível em: <https://diariooficial-e.com.br/blog/dicas-para-contadores/qual-diferenca-entre-lei-decreto-norma-resolucao-e-portaria/> . Acesso em: 9 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. 2012. Disponível em: <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/carregaTexto-9055!TextoParecer!carregarParecer.action;jsessionid=105EBFC7CEC3AF1728C8032892954EBD> . Acesso em: 2 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 8, de 18 de junho de 1990**. 1990. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-complementar-n-8-1990-espirito-santo-dispoe-sobre-eleicoes-dos-diretores-das-instituicoes-publicas-estaduais-de-ensino-fundamental-medio-e-superior> Acesso em: 2 jan. 2025.

GÓIAS. **Lei nº 20.115, de 6 de junho de 2018**. 2018. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99991/pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

LUCAS, Carla Ruas; SILVA, Cleverson Ramon Carvalho. **Gestão Participativa Educacional: uma análise do comprometimento de pais e responsáveis na gestão escolar. Sobre Tudo**. Vol. 12, nº 2. 2021.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MARANHÃO. **Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013**. 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-9860-2013-maranhao-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreiras-cargos-e-remuneracao-dos-integrantes-do-subgrupo-magisterio-da-educacao-basica-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 2 jan. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 5.109, de 19 de março de 1987**. 1987. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-5109-1987-mato-grosso-acrescenta-dispositivos-a-lei-n%C2%BA-5109-de-19-de-marco-de-1987-dando-lhe-outras-providencias> . Acesso em: 2 jan. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-5466-2019-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-e-aprendizagem-sobre-o-processo-de-selecao-dos-dirigentes-escolares-e-dos-membros-do-colegiado-escolar-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022**. 2022. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29999-resolucao-see-n-4-782-de-04-de-novembro-de-2022?layout=print Acesso em: 2 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli. **A relação com o saber na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática**. 2023. 158 f. Tese Doutorado – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2023.

PARÁ. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-13010-2023-paraiba-dispoe-sobre-o-procedimento-de-selecao-para-os-cargos-de-provimento-em-comissao-do-corpo-diretivo-no-ambito-dos-estabelecimentos-publicos-estaduais-de-ensino-para-a-composicao-de-banco-de-gestores-escolares-e-da-outras-providencias> Acesso em: 2 jan. 2025.



PARAÍBA. **Lei nº 13.010, de 29 de dezembro de 2023.** 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-13010-2023-paraiba#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Procedimento%20de,Escolares%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 21.648, de 25 de setembro de 2023.** 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21648-2023-parana-dispoe-sobre-a-designacao-de-diretores-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-do-estado-do-parana-por-meio-dos-processos-de-habilitacao-e-selecao> Acesso em: 2 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Cortez Editora, 2017.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 47.297, de 12 de abril de 2019.** 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2047.297%2C%20DE%2012%20DE%20ABRIL%20DE%202019.&text=Regulamenta%20os%20crit%C3%A9rios%20e%20procedimentos,diretor%20adjunto%20das%20escolas%20estaduais>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PIAUÍ. **Lei nº 7.886, de 8 de dezembro de 2022.** 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pi/lei-ordinaria-n-7886-2022-piaui-dispoe-sobre-o-conselho-estadual-de-educacao-do-piaui-cee-pi-e-revoga-a-lei-n-2489-de-20-de-novembro-de-1963-a-lei-n-3-273-de-10-de-maio-de-1974-e-a-lei-n-4-600-de-20-de-julho-de-1993#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Conselho%20Estadual,20%20de%20julho%20de%201993>. Acesso em: 2 jan. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 7.299, de 3 de junho de 2016.** 2016. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument> Acesso em: 2 jan. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 290, de 16 de fevereiro de 2005.** 2005. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2019/07/12/314b9407297fb12e65bd0545ae7c3313.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985.** 1985. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=22156&hTexto=&Hid_IDNorma=22156#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.025%2C%20DE%202014,do%20Rio%20Grande%20do%20Sul. Acesso em: 2 jan. 2025.

RONDÔNIA. **Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013.** 2013. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/6215> Acesso em: 2 jan. 2025.

RORAIMA. **Lei nº 041, de 16 de julho de 2001.** 2001. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-complementar-no.-041.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.709, de 12 de dezembro de 1985.** 1985. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/1985/6709_1985_Lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.709%2C%20de%202012%20de%20dezembro%20de%201985&text=Institui%20elei%C3%A7%C3%B5es



[%A7%C3%B5es%20e%20estabelece%20normas,estaduais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](#). Acesso em: 2 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.374, de 30 de março de 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERGIPE. **Lei nº 8.969, de 13 de janeiro de 2022**. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/se/lei-ordinaria-n-8969-2022-sergipe-estabelece-regras-basicas-para-a-selecao-de-dirigentes-de-diretorias-de-educacao-e-de-escolas-da-rede-publica-estadual-de-sergipe-e-da-providencias-correlatas> Acesso em: 2 jan. 2025.

TOCANTINS. **Decreto nº 6.784, de 7 de maio de 2024**. 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/to/decreto-n-6784-2024-tocantins-dispoe-sobre-os-criterios-tecnicos-para-subsidiar-a-escolha-de-diretores-de-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-e-adota-outras-providencias>Acesso em 2 jan. 2025.

WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara. **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2022.

Notas de autoria

Adriana da Silva Lisboa Tomaz é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio. Atualmente é professora pesquisadora do Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação no Centro Universitário UNICARIOCA.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420512361142420>

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-0086-5217>

Augusto Schwager de Carvalho é Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário UNICARIOCA e Mestre em Matemática pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Atualmente é professor concursado de Matemática nas prefeituras de Duque de Caxias e São Gonçalo.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470458609789138>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1137-0432>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CARVALHO, Augusto Schwager de; TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. Normas para a escolha de diretores escolares: um levantamento nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 122-135, 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 27/01/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

NO INTERIOR DO AMAZONAS: ENSINAR E APRENDER NA CONVIVÊNCIA LÚDICA DA PEDAGOGIA

In the interior of Amazonas: teaching and learning in the playful coexistence
of pedagogy

 **Ronara Viana Cordovil**

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0578-330X>

Professora da Secretaria de Educação do Amazonas- SEDUC- Parintins, Amazonas

Contato: ronara.cordovil.1991@educacao.am.gov.br

 **Mateus de Souza Duarte**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

Secretaria de Educação do Amazonas- SEDUC- Parintins, Amazonas, CEP 69151-000

Contato: mateus_duarte22@hotmail.com

 **José Camilo Ramos de Souza**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>

Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP/ Universidade do Estado do Amazonas

Contato: jcamilodesouza@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar fatos de aprendizagem construídos à luz da experiência de formação de professores, no interior do estado do Amazonas, mais especificamente, no município de Uarini, na turma de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A intenção foi apresentar novas metodologias e práticas relacionadas à geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como reformulações em novas realidades profissionais, uma vez que professores/alunos exercem a profissão docente nas áreas ribeirinhas do município supracitado. Analisar o processo formativo dos estudantes de pedagogia do Parfor/Uarini-AM, a fim de contribuir para uma aprendizagem mais significativa. A metodologia descreve inicialmente como ocorreu o encontro entre professor-formador e professor-alunos, pautado no diálogo, na descoberta e na relação de reciprocidade que permitiu a discussão sobre estratégias sugeridas, como práticas docentes motivadoras, promovendo a aprendizagem com os alunos das escolas ribeirinhas. Os resultados foram possíveis por meio do ensino prático do material concreto: macaca (amarelinha geográfica) para a compreensão da realidade espacial de Uarini, com a participação incisiva de estudantes de Pedagogia (professor/aluno). Nos espaços de aprendizagem de leituras críticas, práticas criativas, motivação, construções e diálogos formativos, foram compartilhadas experiências profissionais e pessoais. Um diálogo formativo e construtivo à luz de autores como: Cavalcanti (2005), Zanatta (2005), Kaercher (2014) e Freire (1996).

Palavras-chave: Docência; Formação continuada; Ensino-aprendizagem; Pensamento criativo.

Abstract: This article aims to report facts of learning constructed in light of the experience of teacher training, in the interior of the state of Amazonas, more specifically, in the city of Uarini, in the Pedagogy class of the National Plan for Training Teachers of Basic Education (PARFOR). The intention was to present new methodologies and practices related to geography in the initial and final years of elementary school, as reformulations in new professional realities, since teachers/students exercise the teaching profession in the riverside areas of the aforementioned municipality. To analyze the training process of pedagogy students of Parfor/Uarini-AM, in order to contribute to more significant learning. The methodology initially describes how the meeting of teacher-trainer and teacher-students took place, based on dialogue, discovery, and the reciprocal relationship that allowed for a discussion about suggested strategies, such as motivating teaching practices, promoting learning with students from riverside schools. The results were possible through practical teaching of the concrete material: macaca (geographic hopscotch) to understand the spatial reality of Uarini, with the incisive participation of Pedagogy students. In the learning spaces of critical readings, creative practices, motivation, constructions and formative dialogues, professional and personal experiences were shared. A formative and constructive dialogue in the light of authors such as: Cavalcanti (2005), Zanatta (2005), Kaercher (2014) and Freire (1996).

Keywords: Teaching; Continuing education; Teaching-learning; Creative thinking

Introdução

O trabalho educativo e de formação continuada de professores das áreas rurais, precisamente das escolas ribeirinhas, é um grande desafio a ser superado se considerarmos as distâncias geográficas, logísticas e condições precárias de trabalho. Mesmo com recursos escassos (materiais didáticos, tecnologias educacionais e espaços de aprendizagens), a criatividade dos professores se torna uma grande ferramenta, que se aflora para o ensinar, para acontecer aprendizagem, contribuindo bastante nesse universo real melhorando o ensino das escolas ribeirinhas, especificamente do Amazonas.

O Amazonas, em sua dimensão continental, apresenta uma diversidade do vívido em florestas, lagos, rios e igarapés na relação com a biodiversidade e manifestações culturais de seu povo. Esse povo traz consigo o saber aprendido na relação coletiva do fazer. É nessa realidade amazônica que o professor-formador tem uma grande oportunidade de aprender e explorar os saberes dos professores em formação para então contribuir na formação continuada dos mesmos, que se deslocam de suas comunidades para a cidade, no caso a cidade de Uarini. Aproveitando a oportunidade que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) possibilita.

O PARFOR é um programa do governo federal criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio do programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade para realizar as formações de segunda licenciatura dentro dos municípios para os profissionais que atuam na rede de educação básica.

É nessa dimensão que os professores formadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) navegam pelas estradas fluviais, que são os lagos, rios e igapós para socializar saberes sistematizados com o intuito de construir,

ludicamente, representações de temáticas e ou recursos didáticos e com estes buscar facilitação à compreensão de conteúdos científicos, em conteúdos escolares.

Nessas incursões de formação docente não se vai apenas ensinar, mas sempre aberto a aprender, porque os professores (alunos em formação), em sua maioria, já efetivos nas redes públicas de ensino (estadual e municipal), têm em suas práticas escolares, experiências vividas e construtivas de aprendizagem, que exercitam em seu cotidiano de sala de aula.

Apesar do professor formador (do PARFOR) seguir com todo planejamento inicial exigências de materiais e indicações de leituras e práticas, encontrará experiências construídas em suas práticas diárias que passam a enriquecer o diálogo de aprendizagem e ambos passam a partilhar saberes na relação professores/alunos e professor/formação.

Essas trocas de experiências fortalecem o processo de formação, pois se confrontam práticas vividas diariamente com as práticas testadas em pesquisas (monografia, dissertações e teses), colocando em evidência os pontos positivos e os negativos, já que se trabalham em diferentes realidades e recursos. Nessa correspondência mútua, se ensina para aprender na prática de sala de aula, bem como se aprende para ensinar, sistematizando novos saberes no meio da floresta e nas margens do rio, nas cidades amazônicas, como em Uarini, no interior do Amazonas.

Os professores em formação (alunos) com saberes próprios e conectados a suas realidades educativas, desenvolvem com maestria a arte de educar através do lúdico, aproveitando-se dos materiais presentes (folha das árvores, artefatos de pescas, casa de farinha e outros), mas sempre com a sede de buscar o saber sempre mais, pois entendem que a prática do professor tem somente o começo, mas nunca um fim, término. Mesmo com a carga de tantos saberes, estes professores apresentaram-se abertos e receptivos ao aceitar uma professora formadora (do PARFOR) “jovem”¹¹ com outras práticas educacionais e direcionamentos para adaptarem aos seus conhecimentos da melhor forma possível dentro de seus campos de trabalho.

Nessa reciprocidade, que se firmou numa parceria e amizade, na qual o ensino foi se construindo e as aprendizagens se concretizando durante os 8 dias de aulas com essa turma de professores (alunos). A dinâmica das aulas foi bem comunicativa e construtiva dentro dos espaços da sala de aula, pequeno para as grandes ideias e obras de aprendizagens pensadas e concretizadas dinamicamente e ludicamente pelos professores (alunos) com mediação e expectativa da professora formadora (do PARFOR).

Visitando o inesperado para demonstrar práticas de ensino no fundamental

Os desafios da vida servem como a própria palavra nos remete, desafiar, levando-nos muitas vezes a nos descobrir e construir, enquanto profissionais e pessoas percorrendo lugares, possibilitado pela viagem a trabalho a serviço do PARFOR, conhecendo ambientes que nunca imaginaríamos um dia estar. Foi o que ocorreu na viagem da professora formadora do PARFOR em 2020 até o município de Uarini no interior do Amazonas.

¹¹ Mais nova em idade do que a maioria das pessoas da turma.



Como de *práxis*, os professores formadores do PARFOR, seguem um plano de trabalho (planejamento) preestabelecido com uma programação já almejando a efetivação na prática (que nada mais é do que uma segurança para a universidade enviar estes professores aos municípios).

Apesar das exigências (requisitos obrigatórios) em levar tudo planejado conforme orientações repassadas aos professores formadores pela coordenação da CAPES, ao deparar com a realidade local, os planejamentos sofrem possíveis alterações, frente os acordos discutidos internamente com a turma/alunos. Ato este que respeita os princípios da universidade do Estado do Amazonas (UEA) que se baseia na promoção do desenvolvimento regional, a formação de profissionais qualificados e a produção de conhecimento científico, especialmente sobre a Amazônia, além do foco em valores éticos que integram o ser humano à sociedade, ao pregar a liberdade e a democracia em socializar, apresentar e discutir ideias que podem tanto ser construtivas quanto inovadoras aos olhos abertos para o saber e conhecer.

A liberdade e a democracia entre professor/formador e professores/alunos foram possíveis quando houve a conexão entre eles, que tornou favorável a construção das mudanças do plano e o planejamento conjunto para pensar e construir as metodologias para o ensino da geografia aos alunos/escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atentando sempre para o equilíbrio entre a criticidade e a diversão ou a dinamicidade, para não banalizar o sentido e a definição de lúdico (ludicização na educação)¹² e de geografia entendidos numa lógica de reciprocidade que leva o educando a uma aprendizagem leve, mas crítica. Conforme elucida Kaercher (2014, p.24) “em outros termos: em nome da GC¹³ corre-se o risco de fazer da Geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão; muito conteúdo, baixa reflexividade.” (Grifo do Autor).

A questão destacada pelo autor, é válida, porque é um choque de realidade, para aquele que “forma” professores e os que se tornam professores, ao se prender a muitos conteúdos (quantitativo) sem que tenha a qualidade (qualitativo) que favoreça o aprendiz a despertar a criatividade e a criticidade perante a sua vida, a escola e a sociedade.

Pensar na formação de professores, logo nos remete à aparência do curso/ementa, como Nestor Kaercher (2014) exemplifica, de “boa aparência” por fora, com a disciplina, os objetivos a alcançar e os conceitos necessários aos aprendizados dos professores/alunos até atingirem a sua certificação, porém, na prática se percebe a “pobreza” por não ressignificarem os conteúdos dentro de didáticas e metodologias que envolvam os alunos a concretizarem seus saberes de forma contenta e dinâmica. Para isso, os professores formadores devem despir de seu autoritarismo, de que tudo sabe e ser humilde para aprender com seus alunos e “saber rir, desconfiar de si mesmo, porque, dos outros, já desconfiamos.” (Idem) (Grifo do autor).

¹² MASTELLA, Ana Maria Obino. A banalização dos discursos a respeito do lúdico na educação: algumas problematizações. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Julho de 2003. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78069/000897476.pdf?sequence=1> acesso em 23/06/2020

¹³ GC – Geografia Crítica.



Desconfiar de si, para não “exagerar” ao assumir uma prática autoritária e distorcida da visão de educação libertadora, respeitando aquilo que os educandos sabem e trazem de suas experiências cotidianas e podem contribuir com as aulas conduzidas pela professora formadora (do PARFOR), pois é a maneira mais significativa de evidenciar a democracia e a liberdade. Diferente da concepção bancária, na qual:

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (Freire, 1996, p. 57).

A ação pedagógica do professor/formador (do PARFOR) deve ser libertadora, que ensina na presença e na ação, quando ambos aprendem a serem não autoritários, e, sim autônomos em suas funções pedagógicas revendo os planos de aula planejando para dar novos direcionamentos e abarcando às ideias válidas e construtivas a partir do ouvir e do diálogo com os professores/alunos, para juntos sistematizarem práticas favoráveis e significativas para ensinar e aprender.

Reorganizando a ementa proposta pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sugerindo uma proposta leve, libertadora e dentro da realidade dos professores/alunos numa tarefa que exige um esforço mental expressivo e conjunto. Outro ponto, que torna esse exercício ainda mais significativo; ao observar os professores/alunos, se percebe nos olhares, pessoas com uma gama de atividades diárias em casa e no trabalho, envolvidos pelo excesso de informações, num mundo cada vez mais conectado que não dá para competir com uma prática estática. Práticas que “os nossos pais e os pais dos nossos pais experimentaram”, gostando ou não, cumpriu substancialmente a tarefa para a qual foi proposto, atendendo a demanda de ideais da época¹⁴. Mas, pensando no mundo com as mudanças constantes tecnológicas e científicas, o professor (em geral) precisa ser/estar incentivado a pensar e repensar o seu papel na sociedade mutável e instável, considerando os diferentes processos, interesses e ritmos de aprendizagens.

Superando seus limites impostos, muitas vezes pelo próprio pensamento de incapacidade, de desprendimento ao fluir enfrentando os desafios que os impede de realizar grandes projetos científicos na escola, provocando o ser existencial em si de forma psicológica e física, o qual Pereira e Bonfin (2009, p. 296) apontam como:

[...] lacunas na formação dos futuros professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto à teorização à vivência da corporeidade e da ludicidade na universidade [...]. A corporeidade expressa a totalidade do ser humano, considerando corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos. [Grifo Nosso].

¹⁴ Ditadura militar brasileira ou Quinta República Brasileira foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. disponível em http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=CjwKCAjw88v3BRBFEiwApwLevW5Rle1Wv6vOAd4Z2KWGpK8eaZXb8TNxwnkDwk4KGvWJaMN1ozy62RoCUGkQAvD_BwE Acesso em 24/06/2020.

Realmente, não basta pensarmos excessivamente para descobrir o quanto já presenciamos e vivenciamos da corporeidade nos cursos de formações continuadas, pois práticas que envolvem a ludicidade levando os conceitos teóricos a serem tratados de forma dinâmica e de fácil entendimento. Na educação infantil, a ludicidade é rotulada ainda como uma metodologia e técnica compreendida e alcançada somente com crianças neste nível de ensino.

A ludicidade incorpora vários elementos do dia a dia como: brincadeiras, cantigas de roda, artefatos locais, que permitem ao adulto envolvimento na corporeidade e ludicidade, mergulhando-os no aprendizado através do exercício do fazer e viver. Ela é possível a partir da criatividade e conhecimento de perceber o conteúdo dentro das ações cotidianas, seja no brincar (cantigas de rodas, amarelinha/macaca e outras) ou nos trabalhos de subsistências (da pesca, da produção da farinha, do roçado e outras atividades locais). Conforme, Cordovil (2018, p. 27) expõe, quando diz “essas atividades não são fins e sim meio, para processar compreensões de conteúdos e dinamizar o ensino e a aprendizagem. São aberturas para deixar o ato de ensinar conteúdos mais aprazíveis ao estudante.”

Aproveitando-se dos saberes e das vivências dos professores/alunos que direcionamos a teoria e justificamos com a realidade dos aprendizes. Porque inicialmente estávamos seguindo um planejamento teórico sem articulação e presença da realidade local, que se modificou a partir do encontro e das discussões com os professores-alunos, que colaboraram para adequação teórica da ementa, da melhor forma possível, trazendo a realidade vivida para conduzir um ensino e aprendizagem conectando teoria e prática. Porque entende-se que não se trata de ‘receitas de bolos’, e sim “[...] sugestões de pistas que serão renovadas e modificadas segundo a criatividade e a habilidade de cada professor.” (Oliveira, 1988, p. 5).

Ensinando e espalhando saberes científicos com a prática pedagógica

Todo professor ensina algo aos seus alunos, mesmo que esse “algo” sejam sementes amargas ou doces, ele semeia em cada uma parte do que é, podendo ser observado com recusa (jamais serei igual a ele!) ou admiração (eu quero ser assim quando chegar minha vez!).

A recusa logo é percebida naqueles alunos apáticos e sem interesse às iniciativas do professor. Frustrados (e frustrando) por não conseguirem atingir os objetivos propostos. por não participarem do desenvolvimento de atividades básicas. No entanto, a turma de professores/alunos (Quantitativo de 30 pessoas distribuídos entre mulheres e homens na margem dos 30 a 50 anos de idade) de Uarini, seja por admiração ou curiosidade vestiram a camisa e mergulharam nas atividades práticas conduzidas pela professora-formadora do PARFOR.

Esse mergulho nas águas do aprender, fortaleceu a relação professor/formador com professores/alunos, sustentando uma base com os pilares da afetividade e da sensibilidade. Afetividade essa que possibilitou conhecê-los e entendê-los com sensibilidade, presentes nas propostas de atividades com estímulos físicos que admitiram sentir e reagir, conforme afirmam Silva e Mettrau (2009, p. 3):

Um caráter motivador, por exemplo, tem em vista despertar o interesse do indivíduo/estudante e implica envolvê-lo em algo que tenha significado para si. É necessário que se sinta seduzido pelo que lhe é apresentado. (Grifo Nosso).

O professor preocupado com a arte de educar, planeja minuciosamente suas atividades com o intuito de envolver seus estudantes, não no sentido corporal ou carnal, mas ao desejo pela sabedoria, pois tem em mente um único objetivo: o aprendizado. Ao despertar o interesse dos estudantes sucessivamente tem-se a sua atenção que implicará conduzi-lo e esmiuçar melhor o conteúdo a ser ensinado.

As práticas de ensino desenvolvidos na escola e nos cursos de formações (podem até ser) são pautados em pesquisas concluídas com apontamentos teóricos, tornando-se tensas psiquicamente, mas podem ser redirecionados para motivações com mais atratividade. Pois, “[...] de nada adianta desenvolver em sala de aula um formalismo, seja matemático ou lógico, de um determinado problema, se este não se constitui enquanto problema para o estudante.” (Silva, 2004, p.4).

Os conteúdos somente se tornarão problema para os estudantes quando os fizerem refletir e questionar suas posturas educacionais. Para isso, o replanejamento da proposta da ementa de trabalho inicialmente proposta pela UEA, foi importante porque tornou viável realizar o desenvolvimento das atividades construídas pelo professor/formador junto com as práticas trazidas pelos professores/alunos. Cordovil (2018, p.83), justifica essa necessidade de planejar e re-planejar porque:

Na prática e dentro de sala de aula, o planejamento se mostrou como um norteador das ações pois as ações tomaram outra direção, possibilitando desenvolver outras ações e (re) pensar formas de coletar as informações, agindo rapidamente em determinadas situações (não bem executadas e recebidas), dando-lhe outras significâncias e direcionamentos.

À sombra da ementa do curso direcionada pela UEA que inicialmente propunha ensinar com aulas dialógicas, teóricas e midiáticas (computador, projetor e vídeos), com o replanejamento convergiu-se para aulas mediadas por aulas dinâmicas e lúdicas, apresentando os conceitos principais e necessários ao conhecimento da geografia, seguido de aulas práticas fazendo-os movimentarem-se e explanarem aquilo que era possível: 'aprendendo junto com as possibilidades de ensino'. Nessa linha comunicativa os questionamentos surgiram propondo-os a pensar nas respostas. Um exemplo, pode ser observado na atividade da Imagem 1 abaixo, conduzida pela professora/formadora com intuito de demonstrar através da brincadeira amarelinha/macaca as possibilidades de ensino de conteúdos geográficos.

Imagem 1: Práticas de ensino com material concreto



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A Imagem 1, o professor/aluno está realizando os passos da amarelinha/macaca, brincadeira popular do repertório infantil, no qual o usuário arremessa uma pedrinha (de marcação), como aparece no número 7 (2. Marcação) e realiza o trajeto para coletar a pedrinha e retornar ao início.

Essa brincadeira tem por objetivo exercitar o corpo e a mente, pois exige do usuário equilíbrio, atenção e concentração. Ingredientes que facilitam a visualização dos conteúdos geográficos envolvidos nas ações desempenhadas dentro da brincadeira.

Os professores/alunos participaram ativamente da “brincadeira educativa” sedentos do que aprenderiam, em algo que parecia “comum” aos olhos, sem surpresas. Até porque a macaca fez (já brincaram na infância) e faz (através de seus filhos e/ou alunos) parte de suas experiências vivenciadas.

Questionados sobre quais seriam os conteúdos envolvidos na macaca, de imediato relataram aqueles aparentes, como: coordenação motora (equilíbrio e atenção), matemática (quantidade), português (leitura e representação dos números) e geografia: os estados ou os países. Neste tiveram mais dificuldades em relacionar, mas o professor/formador os levou a pensar além, demonstrando dentro da brincadeira, as possibilidades de ensino de migração, pontos cardeais, zonas térmicas da Terra, latitude e longitude.

Na experimentação e observação, cada conteúdo geográfico foi minuciosamente explicado dentro da brincadeira, de modo a tornar os professores/alunos conhecedores daquilo que seria possível ser ensinado, instigando-os a pensar em outras possibilidades

de ensino e conteúdo, entendendo que na brincadeira a criança aprende ao mesmo tempo que se entretém, uma vez que a sua atenção está retida no exercício do fazer.

Os professores/alunos perceberam as vantagens de inserir o lúdico de diversas formas em suas aulas (música, vídeos, brincadeiras, cantigas de roda, etc), compreendendo a necessidade de primeiro realizar o exercício mental do pensar para enxergar os conteúdos e os conceitos com devido planejamento para associar os gostos e as motivações do repertório das crianças, percebendo que “[...] se a escola não criar situações de curiosidade, de interesse e de novas descobertas pelos alunos e até mesmo pelos professores, ela pode se tornar um espaço que dificulta as aprendizagens, ao invés de incentivá-las” (Ântunes; Padilha, 2010, p. 38).

A escola não pode ficar à mercê de só apenas ensinar através de ferramentas prontas e impressas com valores lucrativos, muitas vezes limitando-se ao ensinar de forma parcial, mas aprender que para cumprir o papel educativo há múltiplas configurações, espaços e situações de proposição de aprendizagens e construção de conhecimentos, integralmente. Pautando-se no que Cavalcanti (2005, p.189) se refere ao dizer “[...] conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural.”

A formação integral do ser, tornou-se uma demanda mais presente para este século, pois entende-se que a mesma garante o desenvolvimento do sujeito em todas as suas instâncias intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais que transformam o desenvolvimento em valores, crenças, princípios combinados ao conhecimento social e científico. Possibilitando unir as realidades, da zona urbana com a rural, da teoria e a prática fundamentada no fazer e viver dos professores ribeirinhos.

Conviver para colher saber e aprender dentro dos espaços interativos

Vários estudos comprovam que a convivência (observação e experimentação) com o outro ensina mais do que conversar (ditar regras, conteúdos e valores), porque se vive em comum, aprendendo a respeitar o limite do outro e a valorizar a igualdade. Stoltz (2011, p.55) citando a teoria de Lev Vygotsky, confirma essa afirmação quando cita que “os **processos psicológicos superiores**, ou **funções psicológicas superiores**, tem origem social e desenvolvem-se em um processo histórico. Eles aparecem primeiro nas relações sociais (...)” [Grifo do Autor].

Segundo a afirmativa, é no convívio social que o indivíduo começa a se desenvolver culturalmente, pois acredita-se a partir da teoria de Vygotsky (1896-1934) que o meio sociocultural permitia o desenvolvimento dos processos psicológicos dos seres humanos. Dentro de suas comprovações ele descobriu que a criança se desenvolvia em dois momentos: no coletivo, quando interagia e conversava (processos externos) e, no individual, ao realizar o processo mental (interno) conforme expõe (STOLTZ, 2011).

Cavalcanti (2005) vai ao encontro desse entendimento quando refere-se a percepção, memória e pensamento, porque na relação construída entre professor/formador e os professores/alunos, fora possível apreender e aprender com a vivência e a convivência conforme sugere a teoria de Vygotsky citado pelo autor Stoltz (2011).

Após as apresentações e representações das atividades práticas do professor/formador, os professores/alunos foram instigados a planejar suas próprias ações



metodológicas utilizando determinados conteúdo da proposta curricular de geografia distribuídos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Esse exercício de aulas e estudos teóricos com realização de testes e demonstrações práticas em sala de aula, serviram de sugestões e encaminhamentos aos professores/alunos desenvolverem e conduzirem suas próprias atividades práticas dentro de sua realidade educativa, porque segundo Freire (1996, p. 63):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Com a liberdade para pensarem e desenvolverem suas metodologias de ensino, os professores/alunos com poucos recursos monetários disponíveis para comprar o básico (colas, lápis em cores, etc.) e pouco acesso às plataformas na *internet*, mas cobertos de ideias, criaram e adaptaram várias propostas interessantes e lúdicas de ensino geográficos, realizando a demonstração das propostas de ensino com os colegas de curso, numa ação que culminou no compartilhamento de ideias e saberes.

Entre as propostas, havia uma que mais chamou à atenção e levou a reflexão, incorporava a unidade temática do 3º ano do fundamental: Natureza, ambiente e qualidade de vida, especificamente, o objeto de conhecimento: Impactos das atividades humanas. Um pequeno grupo de professores/alunos conduziram uma dinâmica inicial para explicar o conteúdo central da proposta, no qual, demonstrariam os impactos da ação humana no ambiente em que vivem.

Os professores/alunos (presentes na imagem 2, conforme concordância e assinatura de termo direito a imagem) iniciaram o desenvolvimento de suas atividades, entregando um balão (solicitaram a todos enchessem de ar) e um palito de dente, conforme é observado na Imagem 2 abaixo:

Imagem 2: Prática de ensino realizada pelo grupo de professores/alunos



Fonte: Imagem galeria pessoal. Jan./2020

O grupo de professores/alunos que conduziam a aula e a dinâmica verificaram se todos os demais colegas de aula estavam com seus balões cheios de ar e com o palito em mãos, em seguida, a frente destes colegas, um dos integrantes do grupo deram a seguinte ordem “*Pronto! Podem começar!*”. A princípio todos se olharam, indecisos sobre o que fazer com o material em mãos, mas ao ouvirem o primeiro estouro “*boom!*”, iniciaram a perseguição aos balões de seus colegas (vistos naquele momento como adversários) tentando explodi-lo a todo custo, não importando se era essa ação a ser feita, pois deduziram em suas mentes que ganharia “o jogo” aquele que permanecesse com o balão intacto, cheio. Realmente, sobrou um único balão cheio, de uma colega que lutou bastante para driblar os companheiros, subindo na carteira para erguê-lo bem alto, fora do alcance de todos.

Ao término da ação, um dos integrantes do pequeno grupo de professores/alunos questionou “*Por que vocês fizeram isso?*”. A partir disso, os colegas sentaram, pararam e refletiram os fatos ligando a proposta do conteúdo, porque segundo Zanatta (2005, p. 171) “esse fato pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original”. Ao estourarem os balões todos pressentiram que perderam, e ao levar esse sentimento fazendo analogia ao ambiente natural, perceberam suas perdas e culpas, ao pensar nos prejuízos causados pelo desmatamento. Sem árvores (balões), não haveria a redução das erosões e das temperaturas ambiente e nem ocorreria a evapotranspiração, pois as mesmas são responsáveis pela liberação de grande quantidade de água por evaporação, ajudando na formação das chuvas e regulação do clima.

O ser humano focado em conquistar bens e riqueza, as vezes, age dessa forma na natureza, cego ao pensar somente no ganho e na lucratividade acelerando o processo de destruição da natureza e de si mesmo. Porque não mede a perda a longo prazo causados por suas ações como: desmatamento, poluição e extinção das espécies, e sim a riqueza e a conquista de coisas materiais (dinheiro, casa, carro e viagens). Almeja através dos fins o necessário sem pesar na balança da sobrevivência os meios, causas e os malefícios.

Ao pensar nesta atividade prática, sendo realizada futuramente com as crianças do ensino básico, com o professor apenas mediando para os educandos construírem suas próprias convicções, resultados, falas e representações, sobre o que aprenderam, o educador sentir-se-ia satisfeito assistindo a tudo com orgulho, por estar contribuindo para a escola ser um local privilegiado para expandirem sua criatividade e realizarem-se como cidadãos responsáveis pelo meio em que vivem. (Reigota, 1994).

Os professores/alunos com uma dinâmica com poucos recursos, apenas a ideia pensada, forçando-lhes a ver além do óbvio, ensinaram com sabedoria e cumpriram os objetivos do conteúdo “Impactos das atividades humanas”, apenas subsidiando os colegas/alunos a construírem seus conceitos, sem mencionar ou escrevê-los (como cópia) no quadro branco ou apresentação de slides, vídeos e outras ferramentas, porque entenderam que “[...] o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, ou seja, em uma situação real.” (Idem).

Considerações finais

Esta viagem realizada pelo ambiente físico (cidade de Uarini) e pelo psíquico (aprendizados), contribuiu significativamente com o que sou enquanto pessoa e profissionalmente, pois me permitiu sair, me deslocar de um lugar (aparentemente dominável, cômodo) para o outro (totalmente desconhecido), percorrendo uma longa jornada que me fizeram refletir na postura do professor/formador.

O professor/formador apesar de ser um *clichê* “ele não sabe tudo”, aprende mais do que ensina. Realmente este sentimento foi percebido, pois aprendi no fazer, apresentando as metodologias das quais dominava e já havia experimentado (Cordovil, 2018), e ao observar as experiências e construções dos professores/alunos, o sentimento foi de estar enriquecendo ainda mais o repertório de propostas de ensino.

Nesta reciprocidade entre o formador e o aluno, ambos vão se construindo enquanto profissionais da educação, discutindo as possibilidades, vantagens e as propostas de metodologias inovadoras e de insucessos. Adaptando e criando novas práticas em cima das aparentemente cansativas e enfadonhas para algo motivador e com leveza ao entendimento dos estudantes.

Apresentando dentro das propostas educacionais carregadas de ludicidade almejando possíveis resultados com os educandos de forma expressiva e significativa levando-os a uma formação integral e envolvente, sem perder a teoria e os conteúdos de vista, diferenciando-os de práticas que trabalham de forma parcial e sem estímulos visuais e físicos, inerte. Confirmando através do lúdico que não eram necessários muitos recursos financeiros e tecnológicos, construções de painéis, jogos de tabuleiros, dados e outras

ferramentas. Apenas a criatividade permitindo, assim, que tanto o educador quanto o aluno se construam enquanto aprendentes¹⁵.

Referências

ÂNTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo). Links para um site externo>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, 2005, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CORDOVIL, Ronara Viana. **Ensinar Ciência Geográfica: O processo lúdico de aprendizagem no 5º ano de uma Escola Pública de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2018. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/90-18.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. São Paulo: Paz e Terra. Pp. 57-76. 1996.

KAERCHER, Nestor A. **Se a geografia é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, Maria A de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 1988.

PEREIRA, Lucia H. P; BONFIN, Patrícia V. **Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Educação Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. (Coleção Primeiros Passos). ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Alcina M. T. B da; METTRAU, Marsyl B. Proposta de Ensino de Ciências sob forma lúdica e criativa nas escolas. In: **Anais**, XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 26 a 30 de jan. 2009, Vitória/ES.

SILVA, Alcina M. T. B. da. O lúdico na relação ensino aprendizagem das ciências: resignificando a motivação. In: **Anais (GT: Psicologia da Educação) / n. 20**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. 3ª.ed. ver., ampl. Curitiba: Ibpex, 2011

¹⁵ Pessoa que está aprendendo alguma coisa; quem está passando por algum processo de aprendizagem; aluno, estudante. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aprendente/>>.

ZANATTA, Beatriz A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. In: **Cad. Cedes**, Campinas, 2005, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Notas de autoria

Ronara Viana Cordovil é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGECA (2016 a 2018). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins (2014). Pedagoga concursada pela SEDUC (2018).

Contato: ronara.cordovil.1991@educacao.am.gov.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1061813503384427>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-330X>

Mateus de Souza Duarte é doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino, na Rede Nordeste de Ensino- RENOEN, na Universidade Federal de Sergipe-UFS; Mestre pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA; Especialista em Saúde mental, Educação Especial e Neurociência; e graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Parintins-AM. Atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado -AEE/ SEDUC/Amazonas.

Contato: mateus_duarte22@hotmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8248327161638038>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

José Camilo Ramos de Souza possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (1998), Especialização em Gestão em Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Amazonas (2002 - 2003). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - FAGED (2004 - 2006) e doutorado em Ciências obtido no Programa de Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo-USP, 2013. Professor da Universidade do Estado do Amazonas.

Contato: jcamilodesouza@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261581696808584>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira

publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 23/04/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

RESPEITÁVEL PÚBLICO, O CIRCO CHEGOU! UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIRCO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Honourable audience, the circus is here! A Methodological Proposal for teaching and learning circus in the final years of Elementary School

 **Ana Paula Gomes Marques**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7176-6885>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 88048-315.

Contato: ana.marques@prof.pmf.sc.gov.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compartilhar o processo de construção de uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem de circo nos anos finais do ensino fundamental. Ao longo da escrita, pode-se acompanhar os caminhos percorridos desde o planejamento das atividades, as experimentações práticas de técnicas circenses e as reflexões que surgiram ao longo desse processo de investigação. A construção dessa proposta metodológica iniciou no ano de 2024 e teve como participantes as crianças estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF), durante as aulas do Componente Curricular Artes – Teatro. As principais referências teórico-práticas utilizadas para embasar a construção dessa proposta foram a Proposta Curricular de Ensino da Rede Municipal de Florianópolis (2016) e os livros Jogando com o circo (2011) e Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil (2022). Com o objetivo de destacar a importância da participação das crianças ao longo desse processo de investigação da linguagem circense, resgatamos alguns registros, criados por elas ao longo das atividades, em forma de escrita e desenho. Destacaremos também, como a brincadeira, uma forma de expressão e criação característica da infância, ganhou espaço no desenvolvimento desta proposta e delineou os rumos de nossas experimentações.

Palavras-chave: Proposta Metodológica; Ensino e Aprendizagem de Circo; Educação Básica; Brincadeira.

Abstract: This present article aims to share the process of developing a methodological proposal for teaching and learning circus arts in the final years of elementary school. Throughout the writing, it is possible to follow the steps taken, from planning activities and practical experimentation with circus techniques to the reflections that arose during this research process. The construction of this methodological proposal began in 2024 and involved sixth-grade elementary school students, from a school in the Municipal Education System of Florianópolis/SC, during classes of the curricular component Arts-Theater. The main theoretical and practical references used to support the construction of this proposal were the Proposta Curricular de Ensino da Rede Municipal de Florianópolis (Curriculum Proposal for Teaching in the Florianópolis Municipal Education System)

(2016) and the books *Jogando com o circo* (Playing with Circus) (2011) and *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil* (Circus-Theater: Benjamim de Oliveira and circus theatricality in Brazil) (2022). With the aim of highlighting the importance of children's participation throughout this process of investigating circus language, we retrieved some of the records produced by them throughout the activities, in the form of written texts and drawings. We also observed how play, a form of expression and creation characteristic to childhood, gained space in the development of this proposal and outlined the directions of our experiments.

Keywords: Methodological Proposal; Circus Teaching and Learning; Basic Education; Play.

Introdução

Esta escrita compartilha com os leitores uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem de circo nos anos finais do Ensino Fundamental. O planejamento, experimentação e reflexão da proposta, que serão apresentados nesta escrita, são referentes ao trabalho desenvolvido com crianças do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF), no ano de 2024, durante as aulas do Componente Curricular Artes - Teatro¹⁶, em três períodos de aula semanais, com duração de 45 minutos cada.

Para embasar esta proposta metodológica, utilizamos como referências a *Proposta Curricular de Ensino da Rede Municipal de Florianópolis* (2016) e os livros *Jogando com o circo* (2011) e *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil* (2022). Também resgatamos alguns registros do processo, criados pelas estudantes, que serão expostos ao longo da escrita, como uma forma de assegurar a participação delas como coautoras neste trabalho. Destacaremos também, como a brincadeira, uma forma de expressão e criação característica da infância, ganhou espaço no desenvolvimento desta proposta e delineou os rumos de nossas experimentações.

Planejamento

As atividades referentes ao planejamento desta proposta iniciaram em fevereiro de 2024. Conforme o planejamento anual de atividades foi tomando forma, alguns questionamentos surgiram. A realidade da escola pública nos convida a inventar soluções, criar possibilidades, adaptar e/ou criar propostas metodológicas e repensar nossa prática docente. O primeiro desafio que se apresentou nesse contexto foi o número de estudantes

¹⁶ “A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir de 1997, iniciou um processo de discussão sobre o ensino das Artes nas escolas de Ensino Fundamental. [...] Desde o início das atividades desse grupo, a ênfase recaiu sobre a necessidade de uma organização curricular que privilegiasse diferentes áreas artísticas em suas especificidades, ministradas por profissionais habilitados em curso de graduação específicos, superando, definitivamente, a proposta polivalente para o ensino das Artes. [...] A partir de 1998, como resultado das atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com a UDESC, foi iniciado o processo de contratação de professores das diferentes áreas das Artes, em função da necessidade de se ter profissionais específicos nas escolas da rede. [...] No currículo escolar, o Componente Curricular Artes passou a receber as seguintes denominações: Artes – Artes Visuais; Artes – Música e Artes – Teatro.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016, p. 106)

que compõem a turma do 6º ano. O grupo era formado por 35 (trinta e cinco) estudantes, com idade entre 10 (dez), 11 (onze) e 12 (doze) anos.

O número de estudantes que compõem a turma trouxe outras questões para pensar o planejamento, como por exemplo, o espaço necessário para realizar as atividades práticas e a quantidade de materiais. Em relação ao espaço, foi necessário sair da sala de aula e pensar na ocupação de outros espaços da escola, como a quadra de esportes aberta e o espaço lateral da escola, também aberto. Em relação aos materiais necessários para as experimentações práticas das técnicas circenses, o primeiro movimento foi verificar quais materiais estavam disponíveis na escola. Em conversas com professores de Educação Física, verificamos a disponibilidade de materiais como bambolês, bolas de tênis e cones de plástico.

Após o diagnóstico das condições materiais disponíveis na escola, iniciamos o planejamento. Uma referência muito importante neste momento foi a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016). Este documento apresenta orientações gerais sobre os princípios norteadores da educação no município, bem como orientações específicas para cada componente curricular. Em relação ao componente curricular Artes - Teatro, a Proposta Curricular defende que é necessário compreender o teatro como “[...]manifestação própria à expressividade humana, relacionado com o desenvolvimento das funções intelectuais, estéticas e sociais dos/das estudantes.” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016, p. 121). Sendo assim, mostra-se necessário mobilizar três elementos para a produção do conhecimento em Teatro, identificados na Proposta como “[...] Produção (construir e representar), Recepção (apreciar e avaliar) e Contextualização (desenvolver conhecimentos históricos e teóricos do trabalho).” (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016, p. 122).

Outra questão que surgiu foi em relação às referências teórico-práticas necessárias para embasar a proposta metodológica. Para buscar essas referências, realizamos levantamento bibliográfico utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico, com os descritores “circo com crianças”, “circo na escola” e “técnicas circenses com crianças”. O objetivo dessa busca era procurar pesquisas que compartilhassem possibilidades de experimentação de técnicas circenses com as crianças.

A partir desse levantamento inicial, encontramos o livro *Jogando com o circo* (Bortoletto; Pinheiro; Prodócimo, 2011). Esse material apresenta jogos corporais, individuais e coletivos, divididos em jogos malabarísticos, funambulescos, clownescos, acrobáticos e jogos circenses diversos. Segundo os autores, “Os jogos aqui apresentados foram elaborados de modo a que possam ser desenvolvidos nos distintos espaços pedagógicos, mesmo por aqueles que nunca vivenciaram a arte circense.” (2011, p. 11). É importante observar que o material em questão foi elaborado por professores de Educação Física, e que cada área do conhecimento tem seus conceitos, elementos e objetivos



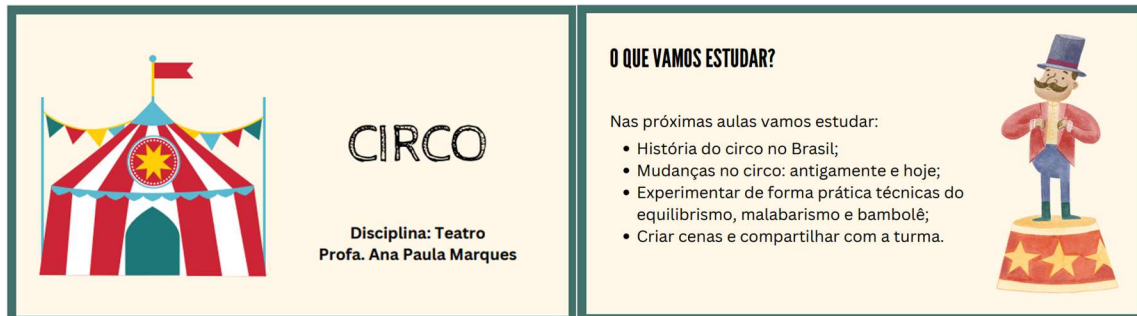
próprios, e considerar essa questão foi fundamental no momento de realizar as adaptações necessárias dos jogos apresentados neste livro.

Desta maneira, o planejamento anual de atividades foi construído, delimitando os objetivos de ensino e aprendizagem e abordagens metodológicas adotados para todo o ano letivo de 2024, observando a realidade da escola (suas possibilidades e limitações), bem como os direcionamentos apresentados na Proposta Curricular (2016). Inicialmente, foram delineadas três unidades temáticas, cada uma referente a um trimestre letivo, sendo elas: primeiro trimestre - Circo e suas técnicas (malabarismo, equilibrismo e bambolê); segundo trimestre - Palhaçaria; e terceiro trimestre - Fazendo um Circo. Cabe ainda ressaltar que esta escrita compartilha o processo de planejamento, experimentação e reflexão apenas das atividades referentes ao primeiro trimestre letivo de 2024.

Experimentação

As atividades referentes à primeira unidade temática Circo e suas técnicas (malabarismo, equilibrismo e bambolê), iniciaram em abril de 2024. A primeira atividade desenvolvida foi a contextualização da proposta, realizada em aula expositiva e participativa, com apresentação de slides contendo imagens e textos. Abaixo, as imagens 1 e 2 exibem os slides utilizados na apresentação da unidade temática.

Imagens 1 e 2: Slides de apresentação da unidade temática



Fonte: Material didático elaborado pela autora (2024).

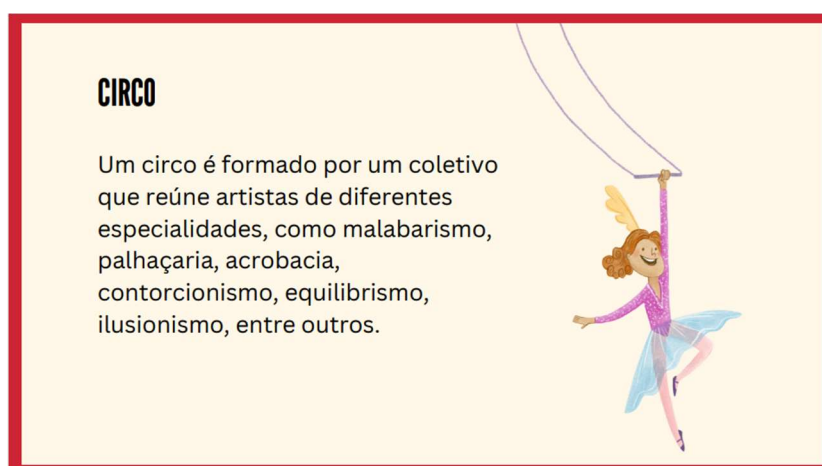
[Descrição da imagem] A imagem número um mostra a capa do material didático, que é composta por uma ilustração de um circo de lona nas cores vermelho, azul e branco, com bandeirinhas coloridas. Ao lado da ilustração, está escrito o título do material didático, a palavra Circo, em destaque. Abaixo do título, temos as seguintes informações: Disciplina Teatro e Professora Ana Paula Marques. A imagem número dois apresenta o seguinte texto: O que vamos estudar? Nas próximas aulas vamos estudar: a história do circo no Brasil; mudanças no circo, antigamente e hoje; experimentar de forma prática técnicas do equilibrismo, malabarismo e bambolê, criar cenas e compartilhar com a turma. Ao lado do texto temos a ilustração de um artista circense, vestindo um casaco vermelho, calça azul, cartola azul escuro e botas verdes. O artista está em cima de um pequeno palco, em forma de trapézio, com estrelas amarelas desenhadas em volta. Os dois slides têm o fundo claro, com letras escritas na cor preto e uma pequena margem ao redor na cor verde escuro [Fim da descrição].

Muitas questões surgiram durante a apresentação desses dois slides. As estudantes demonstraram muito interesse pela proposta, realizando perguntas sobre como seria o

trabalho e compartilhando suas experiências com o circo. Em seguida, uma pergunta inicial foi lançada: como podemos definir o que é um circo? A partir dessa interrogação, um espaço de diálogo foi estabelecido, do qual todos puderam participar, contribuindo para a discussão. Foi possível verificar o engajamento das estudantes ao serem questionadas. De maneira geral, a turma demonstrou muito interesse em compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto, gerando um momento de diálogo muito potente dentro da sala de aula.

Após esse momento de discussão coletiva, apresentamos às estudantes um conceito para a palavra circo, conforme é possível verificar nas imagens 3 e 4.

Imagem 3: Slide apresentando o conceito de circo



Fonte: Material didático elaborado pela autora (2024).

[Descrição da imagem] A imagem número três mostra um slide de fundo claro, com uma borda em volta, na cor vermelho. A palavra circo está escrita em destaque e logo abaixo o texto: o circo é formado por um coletivo que reúne artistas de diferentes especialidades, como malabarismo, palhaçaria, acrobacia, contorcionismo, equilibrismo, ilusionismo, entre outros. Ao lado do texto temos a ilustração de uma artista circense realizando acrobacia área com o equipamento trapézio. Ela está vestindo um figurino nas cores rosa e azul [Fim da descrição].

Imagem 4: Slide apresentando o conceito de circo



Fonte: Material didático elaborado pela autora (2024).

[Descrição da imagem] A imagem número quatro mostra um slide de fundo claro, com uma borda em volta, na cor vermelho. A palavra circo está escrita em destaque e logo abaixo o texto: muitos circos realizam suas apresentações em grandes tendas confeccionadas com lona, com arquibancadas para o público sentar e um palco circular, chamado picadeiro. Ao lado do texto temos duas fotografias, uma delas mostra a parte externa de um circo de lona, nas cores vermelho e branco. A segunda fotografia mostra a parte interna de um circo de lona, com cadeiras amarelas para o público e o picadeiro ao centro. Abaixo das fotografias temos uma legenda, contendo as seguintes informações: imagens da parte externa e interna de um circo de lona [Fim da descrição].

Após a introdução da unidade temática, realizamos uma avaliação diagnóstica que tinha por objetivo investigar a relação das estudantes com o circo; suas experiências, vivências e seus saberes acerca da temática. A avaliação foi composta por quatro questões dissertativas, sendo elas: 1) O que você sabe ou o que você acha que tem em uma apresentação de circo?; 2) Você já foi ao circo? Onde estava localizado? Como era esse circo?; 3) Quem levou você ao circo? A escola? Sua família? e 4) Descreva o que mais chamou sua atenção na apresentação de circo que você viu. Se você nunca foi ao circo, descreva a partir de seus saberes, o que chama sua atenção no circo.

A partir da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que grande maioria da turma tinha como referência o circo de lona. Algumas respostas trouxeram como referência o Circo da Dona Bilica, espaço cultural criado no ano de 2013, localizado no Bairro Morro das Pedras, Florianópolis/SC (Parada, 2016). Além de apreciar espetáculos circenses nesse espaço, algumas estudantes relataram a participação em oficinas de palhaçaria e outras técnicas circenses.

Para complementar a contextualização da unidade temática, optamos pela apreciação de uma produção audiovisual brasileira. Tratou-se do filme *O Palhaço* (2011), com direção de Selton Mello. O filme mostra o cotidiano do grupo de artistas do Circo Esperança, em um retrato sensível sobre os circos de lona itinerantes, muito populares no Brasil ao longo do século XX (Silva, 2022). Na imagem 5, pode-se observar o slide com informações sobre o filme.

Imagem 5: Slide de apresentação do filme *O Palhaço*



Fonte: Material didático elaborado pela autora (2024).

[Descrição da imagem] A imagem número cinco mostra um slide com fundo claro e borda em volta na cor vermelho. O título para saber mais... está escrito em destaque e logo abaixo as seguintes informações: Filme O Palhaço, direção de Selton Mello, classificação indicativa 10 anos. Ao lado do texto temos uma fotografia do cartaz do filme, que mostra a personagem Benjamim, interpretado pelo ator Selton Mello. Na fotografia a personagem veste uma camiseta branca, um casaco azul e um chapéu marrom. O fundo do cartaz é composto por vários tons da cor vermelho [Fim da descrição].

A apreciação do filme gerou grandes discussões em sala de aula. Em um primeiro momento, as estudantes compartilharam suas percepções oralmente com o grande grupo. Em seguida, realizaram uma atividade avaliativa composta por cinco questões dissertativas. São elas: 1) No filme O Palhaço acompanhamos o cotidiano dos artistas do Circo Esperança. Comente como era a vida no circo, as dificuldades enfrentadas, os modos de organização do trabalho e a relação entre os artistas; 2) Benjamim, o palhaço Pangaré, parecia estar muito triste e descontente com a vida no circo. Por quê?; 3) O que mudou na vida de Benjamim quando ele resolveu abandonar o circo e ir morar na cidade?; 4) Por que Benjamim resolveu voltar para o circo? Como foi esse retorno? e 5) Descreva uma cena ou acontecimento do filme que mais chamou sua atenção.

Com a finalização da contextualização da unidade temática, iniciamos as experimentações práticas das técnicas circenses. Conforme mencionado anteriormente, os materiais disponíveis na escola eram bambolês, bolas de tênis e cones de plástico. Sendo assim, optamos por técnicas que utilizassem esses materiais em sua prática e, por esse motivo, escolhemos malabarismo, equilibrismo e bambolê. A turma se dividiu em três grupos, a partir de interesses em comum e afinidade. A cada duas semanas os grupos alternavam a técnica circense experimentada, de maneira que todos os grupos passariam pela experiência de experimentar as três técnicas circenses propostas. Cada grupo de trabalho recebeu os objetos e algumas orientações para iniciar suas experimentações.

Para o grupo do malabarismo, foram feitas orientações e demonstrações de como manipular as bolas de tênis. Utilizamos como referência para iniciar o trabalho, o jogo Cascata (Bortoletto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 49). Trata-se de um jogo tradicional de malabarismo, no qual se realiza o lançamento da bola de uma mão para a outra. Com o tempo, incluímos uma segunda bola e a estudante de posse de uma bola em cada mão, realiza lançamentos alternados, de uma mão para outra, lançando uma bola antes de recepcionar a outra. Quando o movimento com as duas bolas se tornava orgânico, sugerimos que a experimentação seguisse utilizando três bolinhas.

Conforme seguiam as experimentações, outros jogos foram sugeridos para esse grupo, como por exemplo o jogo Multiplicação dos lenços (Bortoletto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 27). No caso desse jogo, foi preciso realizar a adaptação da proposta inicial com lenços, para realizar a experimentação com bolinhas de tênis. O jogo consiste em lançar a bolinha para cima, mais alto possível e agarrá-la mais ou menos na altura do abdômen. Também criamos duas variações desse jogo. A primeira delas foi em dupla e as estudantes realizavam o lançamento da bolinha para sua dupla e aos poucos iam se afastando, aumentando a distância para o lançamento. A segunda variação foi em grupo e as



estudantes formavam um círculo, cada um segurando uma bolinha. O objetivo era passar a bolinha para o colega da direita e receber a bolinha do colega da esquerda.

As orientações para o grupo do equilibrismo partiram do jogo A foca equilibrista (Bortoletto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 34), que propõe o desafio de equilibrar diferentes materiais com a cabeça. Para iniciar as experimentações, utilizamos pequenos cones de plástico, depois acrescentamos bolinhas, cadernos, canetas e outros objetos trazidos pelas estudantes. O desafio inicial de equilibrar objetos na cabeça se estendeu para outras partes do corpo, como braço, mão, perna, costas, entre outras. Aos poucos, as estudantes foram criando suas próprias variações desse jogo. Em uma delas, a estudante escolhia uma posição para permanecer imóvel e os colegas, um de cada vez, equilibravam objetos em partes do seu corpo.

Outro jogo sugerido para o grupo foi denominado Corda-bamba imaginária. Para a construção desse jogo, utilizamos como referência os jogos Cabo de Guerra e Pular corda, presentes no livro *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin* (2014). Esses dois jogos teatrais têm em comum o objetivo de materializar um objeto no espaço, visto que a corda presente nos dois jogos é imaginária. No caso do jogo Corda-bamba imaginária, a estudante imaginava atravessar uma corda-bamba, suspensa em altura. Algumas também experimentaram a travessia da corda-bamba equilibrando um objeto na cabeça.

No caso do grupo do bambolê, utilizamos nossas experiências artísticas e vivências circenses para elaborar a proposta de experimentação. Para iniciar, indicamos o movimento básico do bambolê na cintura. Conforme as estudantes foram desenvolvendo habilidade com esse movimento, indicamos a experimentação de movimentos giratórios com o bambolê utilizando outras partes do corpo, como por exemplo braços, pernas, pescoço, entre outras partes. A proposta também incluiu a experimentação de movimentos com mais de um bambolê.

Também foi utilizado como referência para o trabalho do grupo o Jogo das argolas (Bortoletto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 135). Trata-se de um jogo bastante popular, muito presente em festas juninas e parques de diversões, segundo os autores. É um jogo em dupla, no qual se tem por objetivo arremessar um arco e acertar o alvo. Na adaptação proposta pelos autores, o objeto arremessado pode ser o bambolê e o alvo pode ser uma parte do corpo do colega, como braços ou pernas. Além da experimentação desse jogo, as estudantes criaram seus próprios jogos com o bambolê, como por exemplo arremesso de bambolê, no qual as duplas arremessam os bambolês ao mesmo tempo, eles se cruzam no ar e são pegos antes de cair no chão.

Cada grupo de trabalho, após receber essas orientações, iniciou as experimentações das técnicas circenses. Logo, instalou-se um clima de brincadeira, que foi muito positivo para o desenvolvimento da atividade. A brincadeira, além de ser uma forma de expressão da infância, também pode ser compreendida como um espaço de trocas e de aprendizagem com seus pares, ou seja, com outras crianças. No desenvolvimento desta proposta, percebeu-se que a aprendizagem e o ensino das técnicas circenses ocorreram de forma

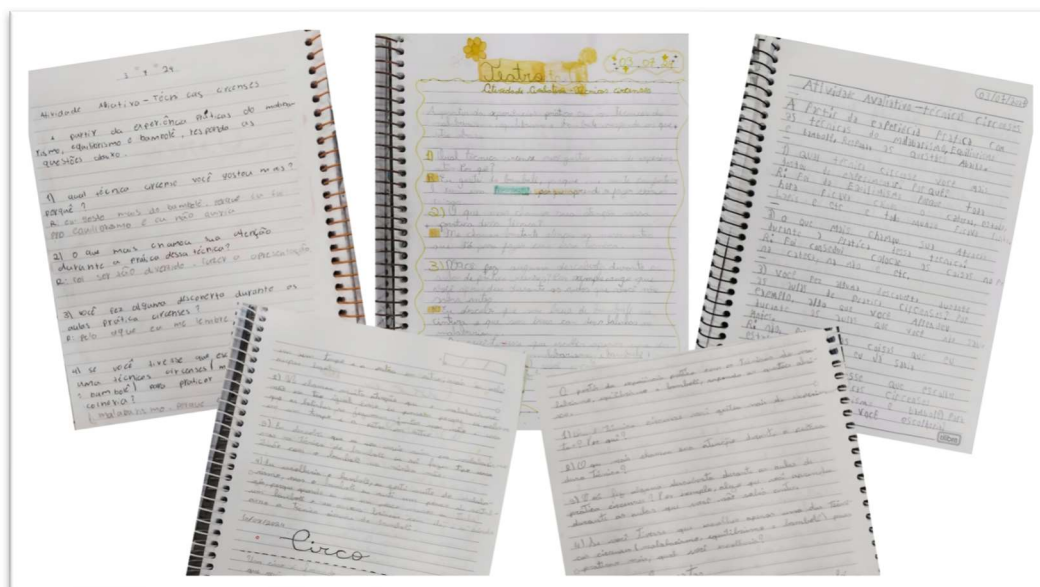


mais livre, com caráter de experimentação, investigação e criação, justamente por se aproximar da brincadeira.

Os grupos de trabalho, após a experimentação das técnicas circenses, organizaram um momento para compartilhar com a turma suas descobertas. Para tanto, cada grupo criou uma sequência de movimentos utilizando as técnicas circenses que aprendeu. Neste momento, observou-se que a mediação da professora foi fundamental, tanto para contribuir com a organização da proposta, como com sugestões ao processo de criação. No momento de compartilhar nossas criações, improvisamos um picadeiro no pátio lateral da escola. Os espectadores se acomodaram no chão. Outros, curiosos, surgiram para espiar as apresentações: nas janelas das salas de aula, no parquinho, na quadra de esportes.

Para finalizar o processo de experimentação das técnicas circenses, realizamos uma atividade autoavaliativa, composta por quatro questões dissertativas, que tinham por objetivo verificar quais eram as percepções das estudantes acerca de seus processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, pode-se visualizar as questões que compunham a avaliação: 1) Qual técnica circense você gostou mais de experimentar? Por quê?; 2) O que mais chamou sua atenção durante a prática dessa técnica?; 3) Você fez alguma descoberta durante as aulas de práticas circenses? Por exemplo, algo que você aprendeu durante as aulas que você não sabia antes e 4) Se você tivesse que escolher uma das técnicas circenses (malabarismo, equilíbrio e bambolê) para praticar mais, qual você escolheria? Por quê? A seguir, na imagem 6, pode-se visualizar alguns cadernos de estudantes da turma, bem como as respostas para as questões acima apresentadas.

Imagem 6: Cadernos de estudantes da turma



Fonte: Material elaborado pela autora.

[Descrição da imagem] A imagem número seis mostra cinco cadernos abertos, onde se pode ver alguns registros da atividade autoavaliativa realizada pelos estudantes da turma [Fim da descrição].

Na imagem acima, pode-se observar alguns registros das estudantes, referentes à atividade autoavaliativa. Apresentaremos abaixo, algumas de suas respostas. Sobre a primeira questão: Qual técnica circense você gostou mais de experimentar? Por quê?, recebemos as seguintes respostas: “Foi do equilíbrio porque toda hora ficava caindo o caderno, estojo, lápis e etc e todo mundo ficava rindo”; “Eu gostei do bambolê, porque me senti confortável com essa técnica e porque aprendi a fazer várias coisas”; “A técnica que eu mais gostei de experimentar foi o malabarismo, por que aprendi coisas novas, aprendi que pra fazer malabarismo tem que jogar uma bolinha em um tempo e outra em outro, mais eu achei super legal”; “Eu gostei mais de malabarismo, pois aprendi o jeito certo de fazer”.

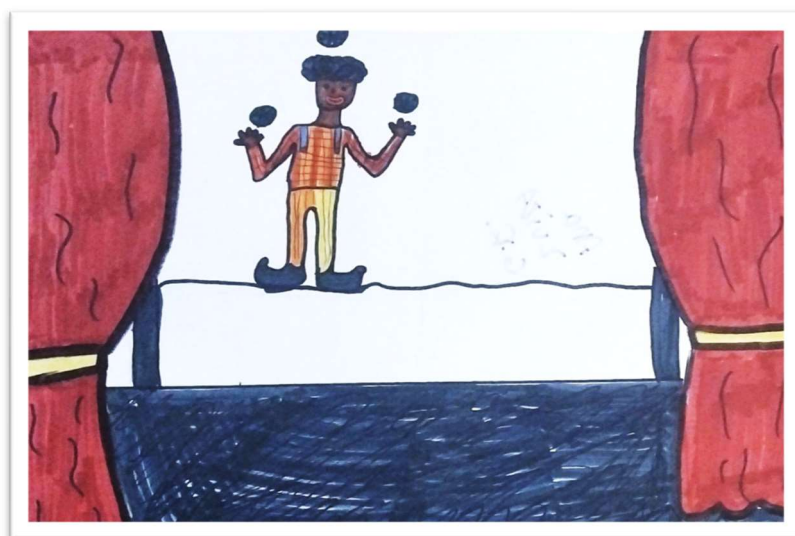
A questão número dois tinha por interesse descobrir o que havia chamado atenção na prática da técnica circense que a estudante escolheu como sua preferida, na questão anterior. “Foi ser tão divertido. Fazer a apresentação”; “Foi conseguir colocar as coisas no pé, na cabeça, na mão e etc”; “Me chamou bastante atenção os movimentos que dá pra fazer com essa técnica” [bambolê]; “Me chamou muita atenção que o malabarismo não era tão igual como eu pensava porque eu achava que as bolinhas se jogavam juntas mas não é uma em um tempo e a outra em outro.”; “O que chamou minha atenção foi que quando comecei fazer [malabarismo] parecia fácil, mas no começo foi difícil”.

Na pergunta de número três: Você fez alguma descoberta durante as aulas de práticas circenses? Por exemplo, algo que você aprendeu durante as aulas que você não sabia antes, tivemos as seguintes respostas: “Eu descobri que sou boa no bambolê na cintura e sou boa com duas bolinhas no malabarismo”; “Eu descobri que sou muito ruim em malabarismo mas na técnica do bambolê eu sei fazer tipo uma ilusão com o bambolê na minha mão.”; “A descoberta que eu fiz é que eu consigo fazer malabares apenas com uma mão”.

A última pergunta da avaliação tinha por objetivo verificar com qual técnica circense cada estudante se identificou mais e por quais motivos. “Equilíbrio, porque foi a que mais aprendi e a que mais gostei”; “Eu escolheria bambolê porque me achei boa nele e confiante”; “Eu escolheria o bambolê, eu gostei muito do malabarismo, mas o bambolê eu senti um pouco de nostalgia, porque quando eu era um pouco menor eu tinha um bambolê e eu amava brincar com ele, e eu ainda amo a técnica circense do bambolê”.

Finalizamos o processo de autoavaliação produzindo desenhos. Algumas estudantes expressaram em suas criações as descobertas realizadas durante o processo de experimentação das técnicas circenses. Outras, expressaram imagens que compõem seu imaginário sobre o que é um circo. Nas imagens 7, 8, 9 e 10, pode-se verificar alguns registros dessa atividade.

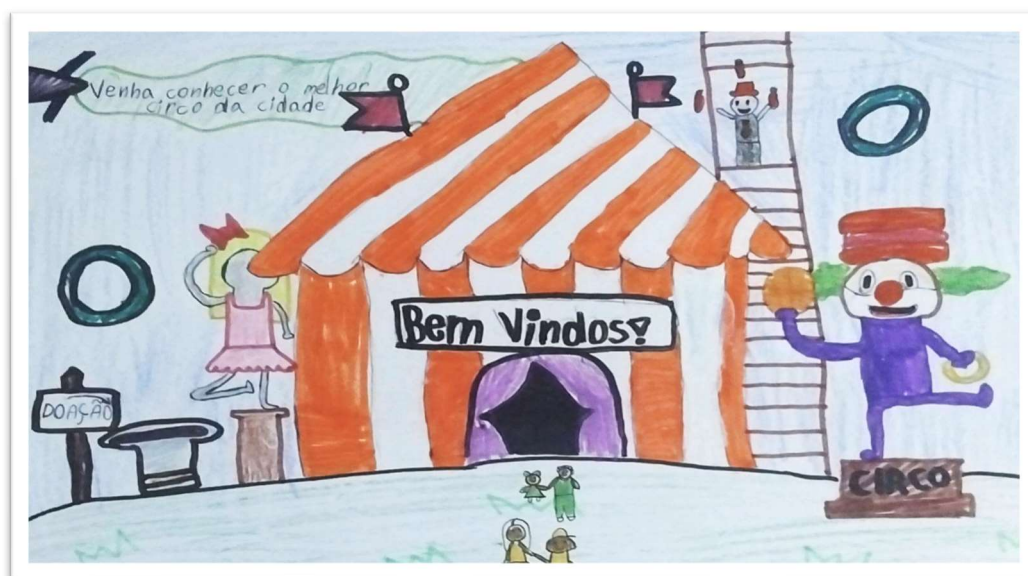
Imagem 7: Desenho criado por estudante da turma



Fonte: Acervo pessoal da autora.

[Descrição da imagem] A imagem de número sete mostra o desenho de um artista circense se equilibrando em uma corda, realizando malabarismo com três bolinhas. O artista tem a pele negra, veste um figurino com listras, em tons de amarelo e laranja. Para compor o cenário dessa apresentação, temos uma cortina vermelha, que está aberta e presa nas laterais do palco [Fim da descrição].

Imagem 8: Desenho criado por estudante da turma



Fonte: Acervo pessoal da autora.

[Descrição da imagem] A imagem de número oito mostra o desenho de um circo de lona nas cores vermelho e branco, na porta do circo tem uma placa onde se lê a frase bem-vindos. De um lado do circo temos o desenho de um palhaço se equilibrando em uma perna só, fazendo malabarismo com argolas. Do outro lado temos o desenho de uma artista que também se equilibra em uma perna só e realiza malabarismo com argolas. Ao fundo do circo temos uma escada onde podemos ver outro artista se equilibrando. Na frente do circo vemos pessoas que estão chegando para ver as apresentações. Ao fundo, lê-se a frase venha conhecer o melhor circo da cidade [Fim da descrição].

Imagens 9 e 10: Desenhos criados por estudantes da turma



Fonte: Acervo pessoal da autora.

[Descrição da imagem] Na imagem de número nove temos o desenho do rosto de uma palhaça. Ela tem os cabelos ruivos, olhos verdes, piercings nos lábios da boca, nariz e sobrancelha. Está usando maquiagem nos olhos, em formato de triângulo, na cor vermelho. O nariz também está pintado na cor vermelho. A imagem de número dez mostra o rosto de um palhaço. Ele tem o cabelo cacheado e colorido. Sua maquiagem tem triângulos na região dos olhos, contorno azul na boca e nariz de palhaço na cor vermelho. Seu figurino é amarelo, com botões na cor preto e babados na cor branco [Fim da descrição].

Cabe ainda salientar que, em paralelo às aulas práticas, realizamos aulas expositivas/participativas, com auxílio de material didático (2024). Nesses momentos, abordamos aspectos da história do circo no Brasil; as primeiras companhias de famílias circenses e de saltimbancos vindos da Europa, as apresentações circenses nas ruas e praças ao ar livre, até o circo de lona itinerante, utilizando como principal referência o livro *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil* (2022), de Erminia Silva. Também direcionamos nossa atenção para o circo na contemporaneidade, apreciando e contextualizando produções circenses diversas, como por exemplo, o espetáculo circense *O circo sem teto da lona furada*, do coletivo Dona Zefinha/Ceará, o documentário *Histórias e vivências do circo de rua*, da Pequena trupe de circo/São Paulo, o documentário *Escola Nacional de Circo: 35 anos*, produzido pela Escola Nacional de Circo/Rio de Janeiro e cenas dos espetáculos *Kurios*, *Luzia* e *Kooza*, do Cirque du Soleil/Canadá.

Considerações finais

Ao longo da escrita deste artigo, compartilhamos algumas descobertas realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem da linguagem circense, desenvolvido com o 6º ano do ensino fundamental. Almejamos criar um espaço, dentro da escola, no qual fosse possível para as estudantes, vivenciarem uma prática circense, assim como também, expandirem suas referências/repertórios sobre a temática. Desta maneira, encontramos apoio para concretizar esse desejo nas palavras de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011):

[...] a relação das atividades circenses com a escola apresenta-se não como uma possibilidade de formação de artistas, mas como uma oportunidade de vivência, de experiência, de descoberta de novas formas de expressão e de conhecimento, inspirados na linguagem artística circense. (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 13)

A criação de um espaço dentro da escola, para vivenciar a linguagem circense, evidenciou também, como as crianças, junto com seus pares, se expressam e criam a partir da brincadeira. A pesquisadora Marita Martins Redin (2009), interrogou-se sobre a importância da brincadeira para a formação humana e o que podemos aprender, nós adultos, com essa forma de expressão que é característica da infância.

Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor. [...] Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. [...] Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, 'reproduzir e interpretar', gerando novas formas culturais entre as crianças (Redin, 2009, p. 123)

Ao brincar de fazer um circo, experimentando técnicas circenses com seus pares e compartilhando suas descobertas, criamos um espaço de cidadania da infância, “[...] um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas, para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação (Sarmiento; Soares; Tomás, 2005, p. 56). Compreendemos, posteriormente, que a criação de um espaço de cidadania da infância dentro da escola foi possível de se concretizar ao assegurarmos o direito de participação das crianças. Partimos de uma preocupação ética por valorizar suas vozes e ações, construindo relações pedagógicas baseadas no respeito às crianças e suas criações, bem como por suas formas plurais de se expressar no mundo e vivenciar a infância.

Imagem 11: Desenho criado por estudante da turma



Fonte: Acervo pessoal da autora.

[Descrição da imagem] A imagem de número onze mostra o desenho de um circo de lona, nas cores vermelho e amarelo. Na parte superior do circo, pode-se ler a frase circo esperança. Logo abaixo, temos o desenho de um palhaço, com nariz vermelho e chapéu preto [Fim da descrição].

Referências

BOLTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. [Secretaria Municipal de Educação]. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016.

MARQUES, Ana Paula Gomes. **Circo**. Material didático em formato de apresentação de slides. Florianópolis, 2024. Disponível: https://drive.google.com/file/d/1_ZwHa3D8u_UcTAF7f-jZpKZXuh8SlnFd/view?usp=sharing Acesso: jun. 2025.

O PALHAÇO. Diretor: Selton Melo, 2011. Disponível: <https://www.netflix.com/search?q=o%20palha%C3%A7o&bv=80008450>. Acesso: jul. 2024.

PARADA, Adalto Aires. **E o palhaço o que é? O Circo da Dona Bilica na perspectiva da economia criativa**: uma análise das dimensões de tecnologia, tamanho, espaço e tempo. (Doutorado em Administração) – Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169218?show=full>. Acesso: mar. 2025.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Carvalho. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, vol. 12, n. 13, p. 50-64, 2005. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso: mar. 2025.

SILVA, Erminia. **Circo-Teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Notas de autoria

Ana Paula Gomes Marques é Mestre em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora substitua de teatro na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Contato: ana.marques@prof.pmf.sc.gov.br

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1883269142550589>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7176-6885>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MARQUES, Ana Paula Gomes. Respeitável público, o circo chegou! Uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de circo nos anos finais do Ensino Fundamental. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1 p. 151-166, jul. 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons

Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

AMOR E ENSINO: ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS CORES DO AMOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS

Love and Education: connections between the Theory of the Colors of Love and
Humanized Pedagogical Practices

 **Ana Carolina Figueiredo Peixoto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6786-2252>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Contato: anacfpeixoto@gmail.com

 **Juliana Figueiredo Peixoto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-7529>

Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Brasil

Contato: jufpeixoto@gmail.com

Resumo: A Teoria das Cores do Amor, desenvolvida pelo sociólogo canadense John Alan Lee na década de 1970, oferece uma abordagem tipológica ao classificar diferentes estilos de amar, contribuindo para a compreensão das dinâmicas afetivas humanas. Embora tenha sido criada para explicar relações românticas e eróticas, essa teoria também demonstra potencial para ser aplicada a outros vínculos interpessoais, como amizades, relações familiares e contextos educativos. Este ensaio visa explorar algumas das articulações possíveis entre Teoria das Cores do Amor e práticas pedagógicas humanizadas, analisando como os seis estilos de amor (Eros, Ludos, Storge, Pragma, Mania e Ágape) podem atravessar as dinâmicas relacionais. Por meio de uma abordagem teórica e reflexiva, este texto propõe que considerar os diferentes estilos de amor em contextos educativos pode enriquecer a relação professor-aluno, criando um ambiente de aprendizagem pautado pelo respeito mútuo, pela confiança e pela colaboração. Argumenta-se que compreender esses estilos pode ajudar educadores a atender melhor às necessidades emocionais e intelectuais dos alunos, promovendo uma educação mais humanizada, que valorize a diversidade e respeite as individualidades. Conclui-se que, ao incorporar a Teoria das Cores do Amor, os educadores têm a oportunidade de desenvolver uma prática pedagógica mais integrativa, que vá além da transmissão vertical do conhecimento e, ao acolher o afeto e atentar às dimensões emocionais dos estudantes, contribua para sua formação plena, promovendo tanto o bem-estar geral quanto o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Palavras-chave: Cores do Amor; Pedagogia; Afeto; Relações Interpessoais.

Abstract: The Color Theory of Love, developed by Canadian sociologist John Alan Lee in the 1970s, offers a typological approach by classifying different styles of loving, thus contributing to the understanding of human affective dynamics. Although originally created to explain romantic and erotic relationships, this theory also shows potential for application to other interpersonal bonds,

such as friendships, family relationships, and educational contexts. This essay aims to explore some of the possible connections between the Color Theory of Love and humanized pedagogical practices, analyzing how the six styles of love (Eros, Ludus, Storge, Pragma, Mania, and Agape) may permeate relational dynamics. Through a theoretical and reflective approach, this paper proposes that considering the different styles of love in educational settings can enrich the teacher-student relationship, creating a learning environment grounded in mutual respect, trust, and collaboration. It is argued that understanding these styles can help educators better meet students' emotional and intellectual needs, fostering a more humanized education that values diversity and respects individualities. It concludes that by incorporating the Color Theory of Love, educators have the opportunity to develop a more integrative pedagogical practice, one that goes beyond the vertical transmission of knowledge and, by embracing affection and attending to students' emotional dimensions, contributes to their holistic formation, promoting both general well-being and academic and personal development.

Keywords: Colors of Love; Pedagogy; Affection; Interpersonal Relationships.

Introdução

O amor tem sido objeto de fascínio de filósofos, artistas, romancistas e pesquisadores ao longo dos séculos. Esse interesse deve-se, entre inúmeras razões, ao fato do amor ser um dos elos fundamentais que sustentam as mais importantes interações humanas. Vale ressaltar que o amor não se limita a uma única categoria ou manifestação. Ele pode se expressar de diversas formas e em diferentes contextos, ultrapassando o amor romântico entre casais. Há o amor erótico, que permeia as relações amorosas; o amor filial, que fortalece os laços familiares e de amizade; o amor pelo trabalho, que inspira e conecta pessoas no ambiente profissional; entre outros. Cada uma dessas formas de amor desempenha um papel essencial na construção de vínculos, na convivência social e no desenvolvimento humano.

John Alan Lee (1933-2013) foi um sociólogo, escritor e ativista canadense que se importou em conhecer o amor de uma maneira diferente. Na década de 1970, John Alan Lee desenvolveu e apresentou a Teoria das Cores do Amor (1973), contribuindo para uma compreensão tipológica do amor. Essa teoria identifica e descreve diferentes estilos de amor que moldam as interações românticas, oferecendo uma rica perspectiva sobre as dinâmicas afetivas humanas (Lee, 1977). Embora tenha sido originalmente concebida para compreender as relações amorosas e eróticas, a teoria apresenta um potencial promissor para ser aplicada a outras formas de interações interpessoais, ampliando seu alcance para contextos diversos, como amizades, relações familiares e até mesmo ambientes educacionais.

Este breve ensaio propõe articular os estilos da Teoria das Cores do Amor com propostas de práticas pedagógicas humanizadas, destacando que a relação entre educadores e educandos vai além do simples processo de ensino-aprendizagem. Aqui, o amor não é entendido em seu aspecto romântico, mas como um elo poderoso que influencia profundamente a forma como os educadores se conectam com seus alunos e, reciprocamente, como esses alunos se envolvem no processo de aprendizagem. O objetivo

central é analisar como os seis estilos de amor dessa teoria podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e libertador. A reflexão apresentada busca enfatizar a importância de compreender as dinâmicas afetivas na educação, sublinhando o papel essencial do amor no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

1. A Teoria das Cores do Amor

A Teoria das Cores do Amor, desenvolvida por John Alan Lee e proposta inicialmente na década de 1970, parte do pressuposto de que o amor é algo aprendido e que os diferentes estilos de amor refletem a diversidade das formas de relacionamento humano (Neto, 2007). Diferente de filósofos, romancistas e outros pensadores que buscam definir o amor em termos absolutos, Lee (1973) buscou distinguir as múltiplas expressões do amor, especialmente nas relações íntimas adultas, por meio de um método de tipologia construtiva.

Para ilustrar sua teoria, Lee utilizou a roda das cores como uma metáfora: assim como as cores primárias podem se combinar para formar cores secundárias, os estilos de amor primários também se misturam, originando diferentes manifestações de amor, sem que isso implique em inferioridade entre eles (Lee, 1973). A categorização inicial se deu com base em atributos primários identificados através de um procedimento de análise espacial e aplicação do questionário *Love Story Card Sort* (Lee, 1973). Os três estilos primários identificados foram Eros, Ludos e Storge, representados pelas cores vermelho, azul e amarelo, respectivamente.

Eros, segundo Lee (1977), é o amor apaixonado, caracterizado pela busca de um parceiro que atenda a um ideal físico e pelo desejo de intimidade emocional e física intensa. Pessoas que amam com base nesse estilo tendem a expressar seus sentimentos de forma verbal e tátil (Martins-Silva et al., 2013). Ludos é o amor lúdico, caracterizado pela diversão, pluralidade e pelo desinteresse em compromissos exclusivos ou de longo prazo. Quem ama de forma lúdica busca múltiplos parceiros e se envolve com leveza, sem priorizar vínculos profundos (Lee, 1977). Por outro lado, Storge está relacionado a um amor que surge do companheirismo e da amizade, privilegiando o desenvolvimento de laços afetivos antes de qualquer aspecto sexual. Esse estilo de amor tende a valorizar relacionamentos íntimos e duradouros (Lee, 1977).

Quando esses estilos primários se combinam, surgem os estilos secundários: Mania, Pragma e Ágape, representados pelas cores roxo, verde e laranja, respectivamente (Lee, 1977). Mania, que resulta da fusão entre Eros e Ludos, é caracterizado como um amor obsessivo, emocionalmente intenso e permeado por sentimentos de ciúme e insegurança, acompanhado de uma necessidade constante de reafirmação do afeto. Pragma, fusão de Storge e Ludos, reflete um amor pragmático, baseado em critérios racionais como compatibilidade de metas, idade e religião. Ágape, por sua vez, é o amor altruísta que combina as características de Eros e Storge. Trata-se de um estilo marcado pela generosidade e pelo cuidado incondicional, sem expectativas de reciprocidade (Lee, 1977).



É importante ressaltar que os estilos de amor não representam rótulos fixos ou rígidos. Ao contrário, eles são dinâmicos, e podemos expressar características de diferentes estilos, adaptando e transformando nossa maneira de amar ao longo da vida, à medida que adquirimos novas experiências e nos envolvemos em diferentes relacionamentos.

Embora a Teoria das Cores do Amor tenha sido concebida inicialmente para compreender os relacionamentos amorosos, seu potencial vai além desse campo. A pluralidade dos estilos de amor apresenta uma oportunidade única para refletir sobre outras interações interpessoais, como aquelas que ocorrem no contexto educacional. Ao articular aspectos dessa teoria na prática pedagógica, é possível pensar em formas de enriquecer as relações entre educadores e alunos de forma humanizada. O amor, entendido aqui como um elo humano profundo e não como um sentimento romântico, pode ser um recurso transformador para criar ambientes de aprendizagem mais empáticos e inclusivos. Dessa maneira, os estilos de amor propostos por Lee podem servir como uma base teórica para pensar a educação como um espaço onde afeto e conhecimento se entrelaçam para favorecer o desenvolvimento pleno de educadores e alunos.

Teoria das Cores na prática pedagógica

O ensino tradicional, focado na transmissão passiva do conhecimento, tem se revelado inadequado para acompanhar as demandas de um mundo em constante transformação (Alves, 2025). Assim, torna-se cada vez mais necessário adotar metodologias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento pleno de suas competências cognitivas e socioemocionais (Freire, 2018; Vygotsky, 1978).

A consideração dos estilos de amor da Teoria das Cores do Amor no contexto educacional a partir de articulações freireanas, abre possibilidades interessantes para repensarmos as dinâmicas entre educadores e alunos, oferecendo uma abordagem mais humanizada para o processo de ensino-aprendizagem. Embora a teoria de John Alan Lee tenha sido inicialmente formulada para compreender as relações amorosas, seus princípios podem ser adaptados para a educação, considerando que, no ambiente escolar, as relações interpessoais também são essenciais para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

A ideia de construir relações no contexto educacional pelo estilo Eros, por exemplo, não significa promover um amor romântico na escola, mas sim explorar a intensidade da conexão emocional entre educadores e alunos. Um educador que adota características desse estilo poderia, por exemplo, cultivar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam emocionalmente seguros e reconhecidos. Esse tipo de vínculo afetivo pode proporcionar uma atmosfera em que os alunos não só se sintam próximos, mas também mais motivados a se engajarem no processo de aprendizagem. Ao demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar e pelo desenvolvimento dos alunos, o educador pode estimular um ambiente mais aberto, onde as dificuldades são compartilhadas e as vitórias, celebradas.



Por outro lado, o estilo Ludos, com sua ênfase na diversão, na leveza e na criatividade, pode ser uma maneira de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível. A educação, muitas vezes associada à seriedade e à dificuldade, pode se beneficiar de uma abordagem mais lúdica, que incentiva a experimentação e o prazer pelo aprendizado. Ao introduzir jogos, gamificação, atividades práticas e desafios interativos, o educador pode despertar o interesse dos alunos e proporcionar momentos de aprendizagem mais descontraídos, permitindo que os estudantes se envolvam de maneiras diversas e criativas. O estilo Ludos também pode ser útil para promover a autonomia dos alunos, ao encorajá-los a explorar diferentes soluções para os problemas e trabalhar em colaboração com seus colegas.

No contexto do estilo Storge, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de vínculos de amizade e companheirismo. A possibilidade de aplicar esse estilo na educação envolve a criação de um ambiente onde os alunos se sintam parte de uma comunidade. Professores ao cultivarem esse tipo de relação, poderiam focar no apoio contínuo e no desenvolvimento de laços duradouros, o que pode ajudar a construir um ambiente escolar mais acolhedor e solidário. A relação entre professor e aluno, baseada no companheirismo e na confiança, pode ser um elemento fundamental para que o estudante se sinta apoiado em sua jornada acadêmica e pessoal. Quando o ambiente escolar se torna um espaço de amizade e de troca de experiências, os alunos têm a oportunidade de se desenvolver não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente, aprendendo a valorizar a colaboração e o respeito mútuo.

O estilo Mania traz consigo uma intensidade emocional que pode ser desafiadora no contexto educacional, mas também oferece uma oportunidade para refletir sobre os limites nas relações afetivas dentro da sala de aula. A ideia de um amor obsessivo ou dependente, que requer afirmações constantes, pode se manifestar em alunos que demandam atenção constante ou que têm dificuldades em lidar com críticas e frustrações. Embora esse estilo de amor, em sua forma mais extrema, possa ser produtor de sofrimento, ele também nos convida a pensar sobre como educadores podem oferecer suporte emocional para alunos que realçam mais atenção e orientação, ajudando-os a desenvolver sua autoestima e confiança.

Por sua vez, o estilo Pragma, voltado para a busca de compatibilidade e pragmatismo, pode ser um ponto de partida para estratégias educacionais mais personalizadas. No contexto escolar, isso poderia ser traduzido em uma abordagem que considera as necessidades específicas de cada aluno, levando em conta seu contexto socioeconômico, interesses e objetivos. Educadores que adotam o estilo Pragma podem, portanto, procurar construir relações com seus alunos baseados na compreensão e na adaptação do ensino a suas necessidades individuais. A educação, assim, não seria um processo único, mas flexível, onde o professor ajusta suas práticas de acordo com as características e os objetivos de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais significativa.



Finalmente, o estilo Ágape, com sua ênfase no amor altruísta e desinteressado, abre caminho para a reflexão sobre a importância do cuidado e da generosidade no ambiente educacional. Educadores que demonstram características de Ágape podem ser vistos como aqueles que se dedicam ao bem-estar dos alunos de forma genuína, buscando ajudá-los não apenas a alcançar o sucesso acadêmico, mas também a se tornarem pessoas mais empáticas e solidárias. Uma aplicação desse estilo na educação poderia envolver ações de acolhimento, paciência e compreensão, criando um ambiente onde os alunos se sintam respeitados e valorizados independentemente de suas capacidades ou resultados. Além disso, a generosidade do professor ao se envolver com seus alunos de forma desinteressada pode inspirar esses alunos a também serem mais solidários uns com os outros, contribuindo para um ambiente de cooperação.

Uma outra possibilidade interessante de aplicação da Teoria das Cores do Amor no contexto educacional é a tentativa dos educadores de identificar o estilo de amor predominante em seus alunos. Esse processo de descoberta pode não ser fácil, mas pode fornecer uma compreensão mais profunda das motivações, necessidades emocionais e formas de interação de cada estudante. Ao conhecer o estilo de amor predominante de um aluno, o educador poderá adaptar suas abordagens e práticas pedagógicas de modo a construir um vínculo mais sólido e genuíno com ele. Isso porque metodologias que estimulam a interação e a contextualização tornam-se essenciais para construir um aprendizado realmente sólido e duradouro (Vygotsky, 1978). Por exemplo, um aluno com um estilo Eros, que valoriza a conexão emocional intensa, pode responder de maneira mais positiva a um educador que demonstra interesse genuíno por sua vida e sentimentos. Já um aluno com um estilo Ludos, que aprecia a diversão e a leveza nas interações, pode se envolver mais em atividades que incluem jogos, gamificação, desafios e tarefas criativas, pois uma educação humanizada não só respeita as individualidades dos alunos, mas também promove ambientes de aprendizagem mais acolhedores e estimulantes (Zabalza, 2021).

Ao compreender os estilos de amor de seus alunos, os educadores podem se tornar mais sensíveis às diferentes formas como o afeto e o apoio são percebidos e recebidos. Alguns alunos se beneficiam de uma relação mais calorosa e afetiva, como no caso do estilo Storge, que valoriza a amizade e a companhia. Esses alunos podem ser mais receptivos quando o educador investe tempo para construir uma relação de confiança e amizade, priorizando o apoio contínuo e o desenvolvimento de vínculos de longo prazo. Por outro lado, alunos com o estilo Pragma, que têm uma abordagem mais pragmática em suas relações, podem responder positivamente a práticas pedagógicas estruturadas, com objetivos claros e uma abordagem prática que leve em conta suas necessidades e expectativas individuais. Ao identificar essas diferentes abordagens, o educador pode adaptar suas estratégias para atender melhor esses alunos, facilitar seu envolvimento no processo de aprendizagem e criar um espaço para que o diálogo legítimo possa existir.

Nesse sentido, Paulo Freire (2018) defendeu que o diálogo é um compromisso por

uma educação que seja libertadora e que este, para existir, deve ser infundado no amor. Em outras palavras, a prática educativa, que é uma prática de liberdade, exige, para ser efetiva, a prática do amor.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2018, p. 110-111).

Amor e afeto: motores da educação humanizada

A prática do amor na educação, não se restringe a um sentimento romântico ou individualizado, mas manifesta-se como uma postura ética e política que reconhece a humanidade do outro e se compromete com sua emancipação. O amor, nesse contexto, torna-se a base para o respeito mútuo, a escuta ativa e a valorização das histórias e identidades dos educandos. Ele é o motor que transforma o espaço educativo em um lugar de construção conjunta de saberes, horizontal, onde o diálogo não é apenas uma técnica pedagógica, mas um ato genuíno de co-criação, que desafia relações hierárquicas de poder e promove uma pedagogia que humaniza (Freire, 1966). O educador que pratica o amor em sua atuação contribui para que a educação não seja uma prática de domesticação, mas sim de transformação social e de libertação. A educação, nesse contexto, torna-se um ato humanizador, que rompe com a concepção tradicional e autoritária do ensino, para instaurar uma prática libertadora onde ambos, educador e educando, aprendem e ensinam em uma troca recíproca (Freire, 2018).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a proposta de reconhecer o estilo de amor dos educandos não deve ser vista como uma forma de rotular os alunos ou simplificar suas complexas individualidades. Em vez disso, o objetivo é usar esses estilos de amor como ferramentas para aproximar o educador de seus alunos e criar um ambiente dialógico. Ao considerar as diversas maneiras de expressar e receber afeto, o educador pode responder de forma mais sensível às necessidades emocionais e sociais de cada aluno e, ao articular sua prática com a Teoria das Cores do Amor, os educadores têm a chance de proporcionar uma experiência de aprendizado mais transformadora.

Cabe destacar neste momento que tal diálogo não será apenas por via dos alunos que confessam suas emoções e recebem um tratamento diferenciado. Os educadores também são chamados a expressarem seus próprios estilos de vivenciar o amor educacional.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. [...] Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (Hooks, 2013).

Dessa forma, a prática educativa baseada na liberdade e no amor exige reciprocidade, em que tanto alunos quanto professores se engajam em um processo de partilha e crescimento mútuo. Ao reconhecer os diferentes estilos de amor como formas de expressão e conexão, o educador não apenas responde melhor às necessidades emocionais dos alunos, mas também enriquece sua própria experiência de ensino. Esse ambiente de troca verdadeira contribui para uma experiência educacional mais significativa e transformadora, onde o amor e a liberdade caminham juntos, promovendo o aprendizado coletivo e o desenvolvimento pessoal.

Diálogo da Teoria com a Prática

A integração dos seis estilos de amor na prática pedagógica oferece uma abordagem integrativa que permite aos educadores considerarem as diversas necessidades emocionais e motivacionais de seus alunos. Cada estilo de amor traz consigo uma maneira única de se conectar, se comunicar e aprender, e, ao reconhecer essas diferenças, os educadores podem construir um ambiente de aprendizagem mais sensível às diversas formas de interação dos alunos. A ideia é que, ao adotar práticas pedagógicas que abracem essa diversidade, o educador não apenas se concentre no conteúdo acadêmico, mas também na construção de relações afetivas que favoreçam o desenvolvimento emocional. Por exemplo, ao compreender as diferentes formas de amor que motivam os alunos, os educadores podem articular práticas que atendem a essas diversas necessidades, criando uma atmosfera de respeito e empatia. Isso não apenas favorece o engajamento dos estudantes nas atividades, mas também promove a autorregulação emocional, essencial para que os alunos possam lidar com os desafios do aprendizado de maneira mais resiliente e confiante.

Além disso, ao equilibrar as diversas expressões de afeto, a prática pedagógica se torna mais inclusiva. Ao integrar esses estilos, os educadores reconhecem e valorizam as diferenças individuais de seus alunos, estruturando abordagens que atendam às suas necessidades afetivas e cognitivas, o que fortalece o vínculo entre professor e aluno, facilitando o processo de aprendizagem. Conforme Vygotsky (1978), o aprendizado acontece por meio das interações sociais, e quanto mais o aluno se envolve no processo educativo, mais significativa tende a ser sua aprendizagem.

Dessa forma, os educadores não só formam profissionais capacitados, mas indivíduos mais empáticos, colaborativos e conscientes de suas próprias emoções e das

outras. Como destaca Oliveira no prefácio de *Pedagogia da Autonomia*, “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (Oliveira, 1996, p. 10). Esse equilíbrio entre o emocional e o acadêmico contribui para um ensino mais transformador, em que os alunos se sintam acolhidos, compreendidos e motivados para alcançar seu pleno potencial.

Entretanto, é importante reconhecer que propor novas formas de atuação na prática pedagógica não é tarefa simples. O cotidiano escolar é atravessado por inúmeros desafios que vão desde a falta de engajamento dos estudantes, passando por problemas estruturais, até a própria desvalorização social da profissão docente, que impacta a motivação e as condições de trabalho dos educadores. Nesse contexto, sugerir abordagens que contemplem dimensões afetivas pode parecer, à primeira vista, um peso a mais em meio a tantas demandas. No entanto, ao se entender que essas práticas humanizadas não são um acréscimo, mas parte integrante de um processo educativo mais amplo, torna-se possível vislumbrar caminhos para uma pedagogia que cuide não só do intelecto, mas também da alma e do coração dos educandos. Trata-se de reconhecer que educar é, antes de tudo, um ato relacional, que demanda coragem para inovar, sensibilidade para acolher e compromisso ético com o desenvolvimento integral de cada um. Como Paulo Freire tão bem expressou: “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (1996, p. 52).

Considerações finais

Este breve ensaio buscou apresentar como a Teoria das Cores do Amor, ainda que criada para entender relações amorosas, pode oferecer reflexões importantes para o campo da educação. Ao aproximar os seis estilos de amor propostos por John Alan Lee de práticas pedagógicas mais humanizadas, ficou evidente o potencial que essa integração tem para tornar a sala de aula um espaço mais acolhedor, respeitoso e atento às diferenças emocionais de cada estudante.

Entender o amor aqui não como algo restrito ao campo romântico, mas como um elo humano profundo, amplia o papel do educador, que passa a ir além da simples tarefa de transmitir conteúdos. Os estilos Eros, Ludos, Storge, Mania, Pragma e Ágape podem servir como diferentes lentes para perceber como os alunos se relacionam, o que os motiva e como se sentem no processo de aprendizagem. Dessa forma, a escola se torna também um lugar de construção subjetiva e fortalecimento emocional, e não apenas de formação intelectual.

Por outro lado, não se pode ignorar que inserir esse olhar mais afetuoso na prática pedagógica esbarra em dificuldades concretas. Muitos professores já lidam diariamente com desafios que minam o entusiasmo e comprometem até mesmo a saúde emocional de quem ensina. Dentro desse contexto, falar em trazer mais afeto para a sala de aula pode soar distante ou até ingênuo. Ainda assim, é justamente por reconhecer esse cenário

adverso que fica mais claro o quanto práticas que integrem o cuidado emocional não são um luxo, mas uma necessidade. Ao valorizar também o lado humano da educação, abre-se espaço para construir relações que apoiem não só o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional dos alunos e, por consequência, dos próprios educadores.

Assim, ao levar em conta esses diferentes estilos de amar, o professor não forma apenas profissionais competentes, mas pessoas mais sensíveis, críticas e abertas ao outro. Como Paulo Freire já nos lembrava, o amor é fundamento do diálogo, e é justamente por meio dele que a educação se torna um ato de liberdade e transformação. Educar é, acima de tudo, ter coragem de se abrir ao outro, acolher suas histórias e caminhar junto na construção de saberes que nos tornam mais humanos.

Para além das reflexões apresentadas, este tema abre espaço para investigações futuras sobre como a Teoria das Cores do Amor pode ser aplicada em diferentes faixas etárias, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, adolescente e adulto, assim como em distintos contextos culturais, respeitando as diversas formas de expressar e compreender o afeto. Outra possibilidade é explorar como essa perspectiva poderia dialogar com outras abordagens pedagógicas já consolidadas, construindo práticas que articulem teoria, sensibilidade e realidade escolar. Mais do que oferecer respostas fechadas, espera-se que este ensaio provoque questionamentos e inspire educadores e pesquisadores a repensarem o papel do afeto na educação, abrindo caminhos para que o ensinar e o aprender sejam, cada vez mais, processos profundamente humanos.

Referências

ALVES, Welyngton Fernando. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: PRÁTICAS EMPÁTICAS, HUMANIZADAS E DE PROTAGONISMO JUVENIL—UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Revista Educação em Contexto**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 2025.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2018.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/bell hooks. **Tradução de Marcelo Brandão Cipolla**, v. 2, 2013.

LEE, John Alan. Colours of love: An exploration of the ways of loving. **New Press**, 1973.

LEE, John Alan. A typology of styles of loving. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 3, n. 2, p. 173–182, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/014616727700300204>. Acesso em: 4 jul. 2025.

MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira et al. Theories about love in the field of Social Psychology. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 16, 2013.

NETO, Felix. Love styles: A cross-cultural study of British, Indian, and Portuguese college students. **Journal of comparative family studies**, v. 38, n. 2, p. 239-254, 2007.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1996. p. 10.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Mind in society: the development of higher psychological processes. **Cambridge: Harvard University Press**, 1978.

ZABALZA, María Ángeles. Educación humanizada: valores y estrategias para la inclusión. **Madrid: Ediciones Morata**, 2021.

Notas de autoria

Ana Carolina Figueiredo Peixoto é graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade Integrada Instituto Souza. Atualmente é mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8711352544878863>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6786-2252>

Juliana Figueiredo Peixoto é doutora em Ciências pelo Programa de Biologia Parasitária do Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Atualmente é professora de Parasitologia Clínica, Hematologia e Hemoterapia, Hematologia Clínica, Química Analítica e Citologia Clínica na Universidade Católica de Petrópolis.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3947073081438164>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-7529>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PEIXOTO, Ana Carolina Figueiredo; PEIXOTO, Juliana Figueiredo. Amor e ensino: articulações entre a Teoria das Cores do Amor e práticas pedagógicas humanizadas. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1 p. 167--178, 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 17/11/2024

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025

ODONTOLOGIA UFSC: DESDE OS ANOS 2000 PROMOVENDO SAÚDE BUCAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

 **Ana Carolina Oliveira Peres**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0444-8705>

Secretaria Municipal de Saúde; UFSC, Florianópolis/SC, Brasil

Contato: anacarollperes@gmail.com

 **Felipe Sappino Sala**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5048-9391>

Secretaria Municipal de Saúde, Garopaba/SC, Brasil

Contato: felipesala10@hotmail.com

 **Igor Greik Agnoletto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6427-1905>

Unidade Central de Educação FAEM FACULDADE LTDA/ UCEFF, Chapecó/SC, Brasil

Contato: igorgreik81@gmail.com

 **Renata Marques da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-7969>

Secretaria Municipal de Saúde, Pomerode/SC, Brasil

Contato: odontologiarenata@gmail.com

 **Manoela de Leon Nobrega Reses**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8772>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

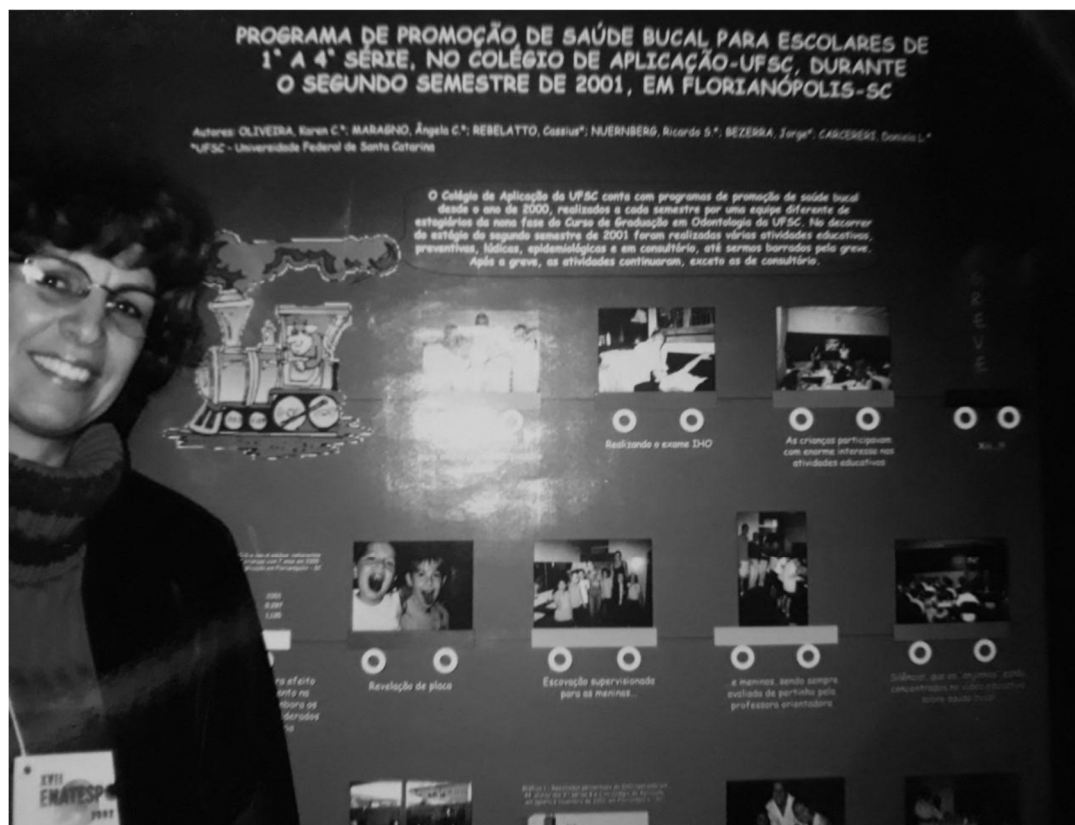
Contato: manoela.reses@ufsc.br



IMAGEM 1: Intervenção no Colégio de Aplicação
Fonte: Arquivos do projeto. Florianópolis, 04 de julho de 2025.



IMAGEM 2: Da direita para a esquerda: Os primeiros professores envolvidos no projeto: Ana Lúcia Schaefer Ferreira de Mello, Mirelle Finkler, Calvino Reibnitz Júnior, Daniela Lemos Carcereri e Renata Goulart Castro. A equipe de professores responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II à época. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGENS 3 E 4: Desde o início as vivências no projeto foram compartilhadas com a comunidade acadêmica. ENATESPO, 2001. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGENS 5 E 6: Entre as vivências no Colégio de Aplicação da UFSC destaca-se o trabalho em parceria com a Professora Maria de Lourdes Freitas de Souza, a Profa Lourdinha, do Curso de Graduação em Psicologia da UFSC. Fazíamos a orientação conjunta de 4 a 6 estagiários da Odontologia e de 2 a 4 estagiários de Psicologia, geralmente uma dupla. Esta convivência propiciou o desenvolvimento de projetos interprofissionais ampliando as possibilidades de aprendizado dos estudantes. Os futuros psicólogos aprendiam sobre a importância da saúde bucal e os futuros dentistas aprendiam sobre técnicas relacionais, sobre como trabalhar o conhecimento de forma lúdica, sobre como construir o projeto respeitando a cultura do Colégio. Desta parceria foram elaborados projetos envolvendo o uso do chamado objeto intermediário, em que os alunos criavam ou

se transformavam em personagens para melhor se comunicar com as crianças. Um deles foi especial e envolveu a cultura do boi de mamão, os personagens e músicas encantaram as crianças e os professores. Para o encerramento um espetáculo de sapateado com o tema do boi de mamão foi apresentado. Outra atividade realizada com o apoio da psicologia eram os chamados “jogos dramáticos” em que em conjunto com os alunos do CA-UFSC era desenvolvido um roteiro e encenada uma “peça” teatral sobre a visita ao dentista. Era uma excelente atividade para compreender quais os temores e alegrias permeavam o imaginário das crianças frente ao atendimento odontológico. Para o desenvolvimento do projeto contávamos também com a participação e apoio das professoras do CA. A atividade do jogo dramático foi apresentada como comunicação coordenada no Congresso de Saúde Coletiva da ABRASCO, realizado em Brasília, em 2003. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 7: Ainda no âmbito do projeto foi desenvolvida uma cartilha sobre promoção de saúde bucal. Foi uma atividade interprofissional envolvendo a pedagogia, a psicologia e a odontologia. O objetivo era criar um portfólio de atividades sobre saúde bucal para que os professores pudessem desenvolver o tema em consonância com o currículo do CA-UFSC. Todos nós tínhamos o entendimento de que o tema da saúde bucal poderia ser transversal ao aprendizado permeando diferentes disciplinas. Relato da Profa Daniela Lemos Carcereri, 2019. Fonte: Arquivos do projeto.

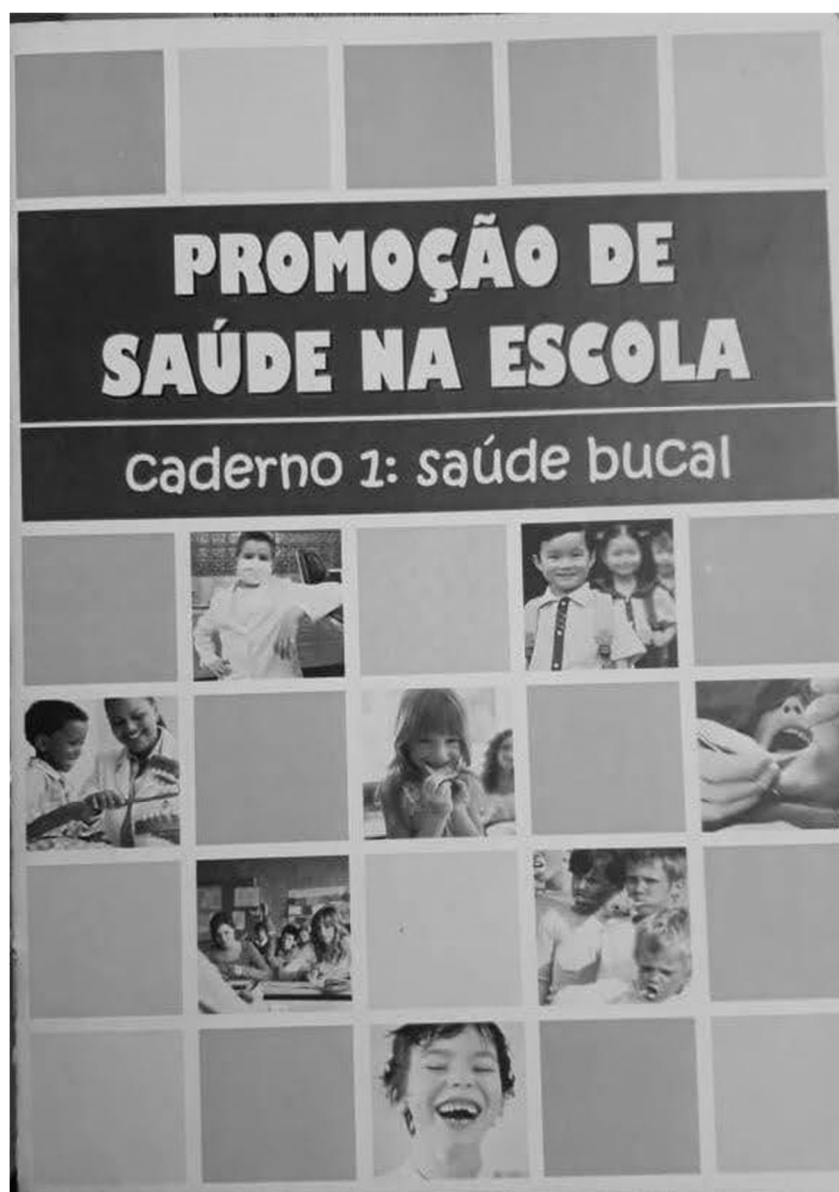


IMAGEM 8: Caderno de saúde bucal, da série Promoção de Saúde na Escola. Fonte: Arquivos do projeto. O projeto contemplou ao longo destes 20 anos atividades educativas, preventivas de epidemiologia e o atendimento clínico no próprio consultório do colégio. Durante a pandemia de Covid-19 o projeto sofreu modificações de modo que atividades foram realizadas de forma on-line. Deste período destaca-se a parceria com o Curso de Design, em especial com a Professora Ana Verônica Pazmino e suas turmas de estudantes. Os registros fotográficos catalogados a seguir contam um pouco da trajetória deste projeto que promoveu saúde de modo interprofissional, em parceria com diferentes áreas como a Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Nutrição. E claro, com as famílias e toda a comunidade acadêmica.



IMAGEM 9: Da esquerda para a direita: Renata Marques da Silva, Daniela Minelli, Ana Carolina Oliveira Peres e Daniela Lemos Carcereri na fachada do Colégio Aplicação, em 2023. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 10: Atividade de escovação dental supervisionada. 2023. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGENS 11, 12 13 E 14: Realização de atendimento clínico no consultório odontológico do Colégio Aplicação; Atividade lúdica sobre dieta cariogênica e a quantidade de açúcares presente nos alimentos ultraprocessados; Minicurso ministrado pelos estudantes do projeto, na Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFSC em 2018; Exame de saúde bucal de escolares do Colégio Aplicação em 2018. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 15: Atividade que abordou “mitos e verdades” sobre a saúde e doenças bucais.
Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 16: Experimento da desmineralização da casca do ovo, imersa em vinagre, realizada com os estudantes do Colégio Aplicação, em 2017, para facilitar a compreensão sobre o efeito da cárie sobre os tecidos dentários. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 17: Distribuição de kits de higiene bucal na festa junina do Colégio Aplicação em 2016. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 18: Estande dos alunos envolvidos com o estágio na Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFSC, no centro de Florianópolis, em 2019. Fonte: Arquivos do projeto.

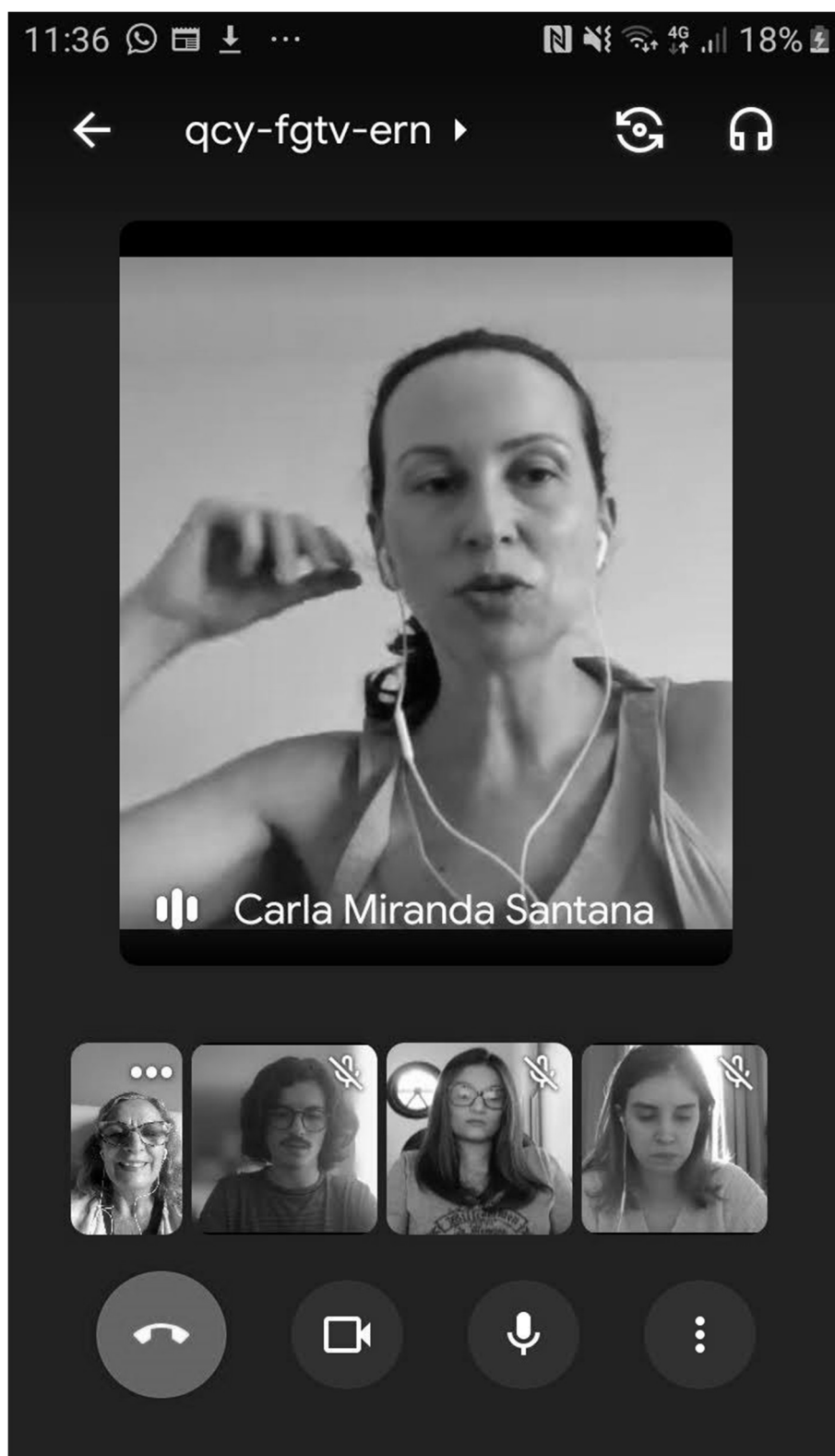


IMAGEM 19: Atividade do projeto sendo realizada de forma remota, por videoconferência, em virtude da pandemia de COVID-19. Prof.^a Carla Miranda Santana, Prof.^a Daniela Carcereri e equipe de bolsistas. 2020. Fonte: Arquivos do projeto.

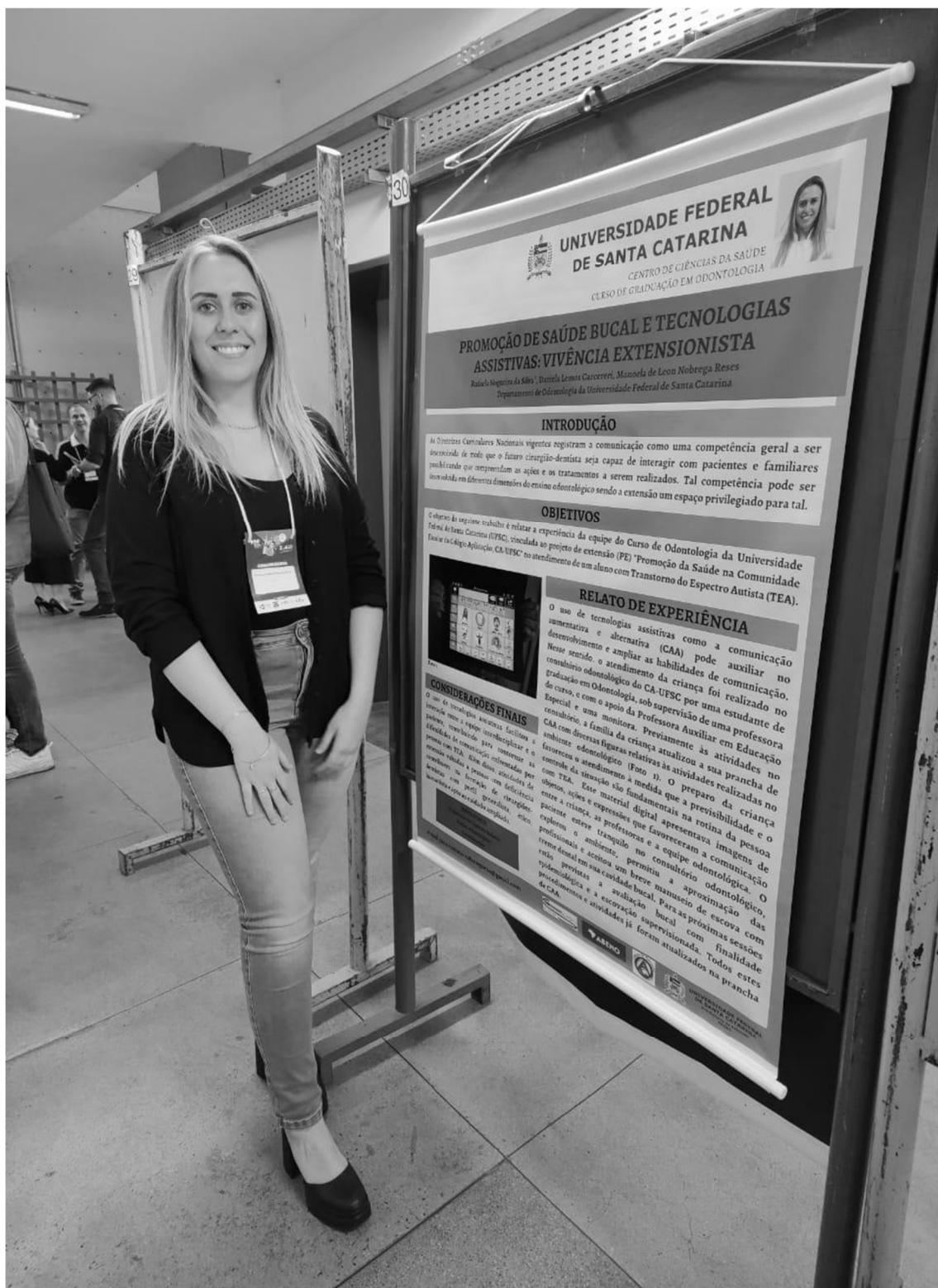


IMAGEM 20: Apresentação de relato de experiência sobre o uso de tecnologias assistivas em atividades de educação em saúde para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na 58ª reunião da ABENO em Goiânia, GO. Bolsista de extensão Rafaela Nogueira, 2023. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 21: Exame epidemiológico para levantamento das necessidades de tratamento odontológico em escolares do Colégio de Aplicação. 2024. Fonte: Arquivos do projeto.



IMAGEM 22: Apresentação de relato de experiência sobre atividade de educação em saúde em uma abordagem interprofissional na 59ª Reunião da ABENO, Belo Horizonte, MG. da esquerda para direita: voluntária Luisa Martins da Silveira, Prof.^a Manoela Reses, bolsista de extensão Maria Alice Lima. 2024. Fonte: Arquivos do projeto.