

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Tessituras colaborativas entre
Universidade e Escola**

José Leonardo Rolim de Lima Severo
Nathália Fernandes Egito Rocha
Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Organizadores



José Leonardo Rolim de Lima Severo
Nathália Fernandes Egito Rocha
Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Organizadores

Horizontes da Formação Docente Continuada na Educação Básica: tessituras colaborativas entre Universidade e Escola

Título

Horizontes da Formação Docente Continuada na Educação Básica: tessituras colaborativas entre Universidade e Escola

Organizadores

José Leonardo Rolim de Lima Severo, Nathália Fernandes Egito Rocha e Clévia Suyene Cunha de Carvalho

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-18-7

DOI: 10.70513/horizontes-formacao-docente-continuada

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Fevereiro de 2026

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

H811

Horizontes da formação docente continuada na educação básica : tessituras colaborativas entre universidade e escola [recurso eletrônico] / organizadores José Leonardo Rolim de Lima Severo, Nathália Fernandes Egito Rocha e Clévia Suyene Cunha de Carvalho. — 1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-18-7

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente.
3. Prática de ensino. I. Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Rocha, Nathália Fernandes Egito. III. Carvalho, Clévia Suyene Cunha de.

CDD23: 370.71

F-2303261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2026 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TEREZINHA DOMICIANO DANTAS MARTINS

Reitora

MÔNICA NÓBREGA

Vice-Reitora

ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ

Diretora do Centro de Educação

VALTER FERREIRA RODRIGUES

Vice-Diretor do Centro de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

MARIA AMÉRICA ASSIS DE CASTRO

Secretária

LUCIANA ATAÍDE DIAS SANTIAGO

Secretária Executiva

CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO

Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

CLÁUDIA COSTA DUARTE

Coordenadora do Ensino Fundamental

MARIA JOSÉ CÂNDIDO BARBOSA

Chefe da Divisão de Anos Finais do Ensino Fundamental

EQUIPE EXECUTORA

Projeto “Formação Docente Continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular” (Convênio: 2131.11.0623 – UFPB/PMJP)

Coordenação Geral

Prof. Dr. José Leonardo R. de L. Severo
Depto. de Habilitações Pedagógicas

Coordenação Adjunta

Profa. Dra. Nathalia F. E. Rocha
Depto. de Habilitações Pedagógicas

Equipe de docentes formadoras(es)

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
Depto. de Língua Portuguesa e Linguística

Prof. Dr. Damião de Lima
Depto. de História

Profa. Dra. Severina Andrea D. de Farias
Depto. de Educação do Campo

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Depto. de Metodologia da Educação

Profa. Dra. Francieli Freudenberger Martiny
Depto. de Línguas Estrangeiras Modernas

Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva
Depto. de Habilitações Pedagógicas

Profa. Dra. Cristiane Borges Angelo
Depto. de Educação do Campo

Prof. Dr. Franklin Kaic Dutra Pereira
Depto. de Química

Prof. Dr. Saimonton Tinôco da Silva
Depto. de Ciências Fundamentais e de Educação

Prof. Dr. Mateus David Finco
Depto. de Psicopedagogia

Profa. Dra. Evangelina Maria B. de Faria
Depto. de Língua Portuguesa e Linguística

Profa. Dra. Michelle A. G. Boaventura
Depto. de Artes Cênicas

Profa Ma. Bertyza C. F. Fernandes
Depto. de Educação Básica

Equipe de bolsistas de graduação

Erick Igor Mousinho de Souza
Curso de Licenciatura em Matemática

Hebert Francisco Silva
Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Thalita Iris Marins Idalino
Curso de Licenciatura em Ed. Física

Sumário

Apresentação	11
<i>Adriana Valéria Santos Diniz</i>	

EIXO 1

FORMAÇÃO DOCENTE, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

CAPÍTULO I	
Universidade e escola em diálogo: a formação docente continuada para o desenvolvimento curricular como processo colaborativo	13
<i>José Leonardo Rolim de Lima Severo, Nathália Fernandes Egito Rocha e Clévia Suyenne Cunha Carvalho</i>	
CAPÍTULO II	
Cartografando <i>com os</i> Cotidianos de Docentes em Formação Continuada no Ensino de Ciências	25
<i>Erick Igor Mousinho de Souza e Franklin Kaic Dutra-Pereira</i>	
CAPÍTULO III	
O III Seminário Formativo Integrador como Uma Terceira Realidade na Formação Docente	36
<i>Erick Igor Mousinho de Souza, Mariana Clara Cavalcanti Soares dos Santos, Thalita Iris Marins Idalino e Hebert Francisco Silva</i>	
CAPÍTULO IV	
A Formação como Experiência e a Experiência como Formação	46
<i>Saimonton Tinôco e Michelle Boaventura</i>	

CAPÍTULO V

Aprendizagem Continuada e Desenvolvimento Profissional dos(as) **55**

Professores(as) de Língua Inglesa da Rede Municipal de João Pessoa

Felipe Santos dos Reis, Francieli Freudenberger Martiny e Jacilene Rodrigues Cardoso

CAPÍTULO VI

Trilhas da (Form)ação: Compartilhando Sentidos e Experiências **65**

de Professores(as) de Língua Inglesa da Rede Municipal de João Pessoa

*Francieli Freudenberger Martiny, Felipe Santos dos Reis
e Jacilene Rodrigues Cardoso*

CAPÍTULO VII

Transformando o Abstrato em Tangível: LEGO® Education e as Leis de Newton **75**

Ygor Leitão de Oliveira e Daniel Dal-Bó

CAPÍTULO VIII

A Astronomia no Ensino Fundamental: **81**

Relato de Experiência com a OBA e a OBAFOG

Everaldo Virgínio Martins Júnior e Amanda Caline da Silva Omar

CAPÍTULO IX

Atividades para o Ensino da Geometria Espacial no 6º Ano **89**

Erick Igor Mousinho de Souza e Cristiane Borges Angelo

CAPÍTULO X

Ambiente Virtual de Aprendizagem na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões **100**

Déborah Christina da Cruz Menezes e Thiago Barros Mendes

EIXO 2
DESAFIOS DA INCLUSÃO E DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO XI

**Protagonistas da Liberdade Religiosa Construindo
uma Educação Antirracista na Escola** **108**

Késia Viviane da Mota e Marquidove Domingos da Silva

CAPÍTULO XII

Brincar para Pertencer: Identidade e Território no Quilombo de Paratibe **118**

Maria Delian de Araújo Cavalcante e Virna Vasconcelos Lopes Sales

CAPÍTULO XIII

Territorialidade, Decolonialidade e Confluências na Educação Quilombola **127**

Plínio Rogenes de França Dias e Amanda Caline da Silva Omar

CAPÍTULO XIV

Formação da Equipe Olímpica em Escola Quilombola: Saberes em Expansão **135**

*Raabe Marques de Amorim, Amanda Caline da Silva Omar
e Igor Kleyton de Souza Pontes*

CAPÍTULO XV

Práticas com Gênero e Diversidade: No Bambolear do Cotidiano Escolar **145**

Sheylene Tathiana Lages da Silva e Amanda Caline da Silva Omar

CAPÍTULO XVI

**Vivências Escolares na Periferia: Sensibilização de Dados
e o Diálogo com a Realidade** **153**

*Amália Leite Pereira, Giordânia Maria da Silva Jordão, Araceli Magalhães de Lucena,
Lays Méryce de Souza Coelho e Laísa Fernanda Santos de Farias*

CAPÍTULO XVII

“Negro, Eu?": Identidade Negra, Territórios e Discussões 161

Étnico-Raciais nas Escolas da Periferia de João Pessoa

*Ewennye Rhoze Augusto Lima, Laisa Fernanda Santos de Farias
e John Kennedy da Silva Luiz*

CAPÍTULO XVIII

Quebrando o Silêncio: Vozes em Proteção 169

*Flávia Sirino de Oliveira, Vanda Félix Ribeiro de Souza,
Thaís Teixeira de Vasconcelos Araújo e Suênia Mendonça de Mello*

CAPÍTULO XIX

A Educação Física como Ferramenta Auxiliar no Processo de Alfabetização 178

*Eric de Lucena Barbosa, Fernanda Nunes Dourado Cardoso de Andrade
e José Maurício de Figueiredo Junior*

EIXO 3

INTERCULTURALIDADE, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA

CAPÍTULO XX

Corpreensão de Saberes: Cultura Popular e Dança como Fundamento 187

Luana Aires de Souza e Amanda Caline da Silva Omar

CAPÍTULO XXI

Arte e Cultura na Escola: Teias de Identidades, Tramas da Diversidade 197

Marcus Caetano Gomes da Silva e Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

CAPÍTULO XXII

Pés que Batem, Vozes que Ensinam: O Coco na Escola 206

*Virna Vasconcelos Lopes Sales, Ismark do Nascimento Oliveira
e Amanda Caline da Silva Omar*

CAPÍTULO XXIII

Processos de Ensino e Aprendizagem em Dança: A Dança do Maracatu 216

Rural como Prática Educativa Intercultural

Wagner Leite dos Santos

CAPÍTULO XXIV

A Cultura Popular como Fundamento Pedagógico e Prática 225

Contra-Colonial no Ensino de Arte

Dendê Ma'at Tarairiú e Luana Aires de Souza

CAPÍTULO XXV

A Formação Continuada em Arte e a Experiência em Sala de Aula: 236

Ressignificando a Prática Docente

Adriano Marcos Pereira, Hayala César de Sales, Michelle Aparecida

Gabrielli Boaventura e Sandra Michelle Cruz de Melo

CAPÍTULO XXVI

O Tupi que Você Canta: Ritmo, Fala e Caminhos Interdisciplinares 245

Olga Alves de Oliveira e Nadja Mendonça Lyra Santos

CAPÍTULO XXVII

Entre Águas, Memórias e Encantamentos: A Lenda do Rio do Padre 254

Amanda Caline da Silva Omar e Karla Fabiana Queiroz de Souza

Índice remissivo 264

Apresentação

Este livro é fruto do Projeto “Formação Docente Continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular”, estabelecido pelo Convênio nº 2131.11.0623, entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Centro de Educação (CE) e a Prefeitura de João Pessoa, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC). Desenvolvido nos anos de 2024 e 2025, o projeto configurou-se como uma experiência formativa que envolveu professores e professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental de toda a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Trata-se de uma realização coletiva que materializa compromissos éticos, pedagógicos e políticos com a valorização da escola pública e com o fortalecimento da docência como prática social, intelectual e transformadora.

No atual contexto das políticas públicas educacionais, marcado por desafios estruturais, tensionamentos curriculares e demandas crescentes por equidade, inovação e qualidade social da educação, a formação continuada de professores e professoras assume centralidade estratégica. O projeto reafirma a compreensão de que políticas de formação docente ganham sentido e efetividade quando ancoradas em processos colaborativos, construídos a partir do diálogo entre Universidade Pública e Escola Pública, reconhecendo docentes da educação básica como sujeitos de saber, produtores de conhecimento e protagonistas das transformações educativas.

A parceria estabelecida entre a UFPB e a SEDEC possibilitou a construção de um espaço qualificado e fecundo de construção colaborativa de saberes. Longe de uma lógica de transferência vertical de conhecimentos, o projeto apostou em uma perspectiva formativa que valoriza os cotidianos escolares, os territórios, as experiências docentes e as múltiplas culturas que atravessam a escola pública, articulando-as a aportes teóricos, metodológicos e curriculares produzidos no âmbito da Universidade, particularmente do CE.

Os textos que compõem esta obra expressam essa tessitura colaborativa. São narrativas, análises, relatos de experiência e reflexões críticas que emergem das práticas docentes desenvolvidas nas escolas, evidenciando a potência da formação continuada quando orientada por princípios de interculturalidade, justiça social, inovação pedagógica e compromisso com o

direito à educação. Ao reunir vozes diversas, o livro reafirma que o desenvolvimento curricular não se faz por prescrições isoladas, mas por processos coletivos, contextualizados e socialmente referenciados.

Dessa forma, a presente publicação desponta como um meio de socialização de saberes e práticas que reafirmam a colaboração entre universidade e escola como estratégia estruturante para o fortalecimento da educação pública, contribuindo para o debate contemporâneo sobre formação docente e políticas educacionais comprometidas com a equidade e a qualidade pedagógica e social do ensino.

Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz¹

¹ Diretora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO: A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR COMO PROCESSO COLABORATIVO

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹

Nathália Fernandes Egito Rocha²

Clévia Suyene Cunha de Carvalho³

¹Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;

jose.leonardo@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;

nathaliafernandesufpb@gmail.com

³Secretaria Municipal de Educação e Cultura - João Pessoa, Paraíba, Brasil;

cleviasuyene@educa.joaopessoa.gov.br

Introdução

A escola pública brasileira consiste em um território de disputa, no qual se inscrevem lutas históricas pelo direito à educação e pela afirmação da cidadania em sua plenitude. Em sua complexidade histórica, a escola é concebida como lugar de produção de saberes e de construção de experiências formativas que possibilitam a crianças, jovens, pessoas adultas e idosas elaborar projetos de vida, interpretar criticamente a realidade e enfrentar desigualdades que marcam a sociedade brasileira (Libâneo, 2019). Essa compreensão implica reconhecer que a qualidade da educação escolar não se esgota em indicadores isolados de rendimento, mas envolve processos formativos capazes de articular conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para o desenvolvimento humano em uma perspectiva integral.

Por isso, a formação continuada de professores(as) e pedagogas(os) ganha centralidade como uma das condições estruturantes das políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem e ao fortalecimento da escola pública como bem comum. Em uma conjuntura marcada por transformações aceleradas nas esferas econômica, social, política e cultural, torna-se indispensável que os(as) profissionais da educação se mantenham em permanente processo de atitude de estudo, reflexão crítica e (re)construção de saberes, assumindo a docência como atividade intelectual e política.

É nesse horizonte que se inscreve o projeto “Formação Docente Continuada na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas inovadoras e colaborativas para o desenvolvimento curricular”, resultante de convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Centro de Educação, e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Desenvolvido nos anos de 2024 e 2025, o projeto teve como objetivo estabelecer uma articulação propositiva entre universidade e Rede Municipal de Ensino, orientada pela construção coletiva de saberes e pela qualificação do trabalho pedagógico na perspectiva de uma educação pública inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Contexto institucional e coordenação pedagógica

No momento de implementação do projeto, a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa configurava-se como um sistema educacional de grande porte, composto por 105 escolas distribuídas em diferentes territórios da cidade, atendendo aproximadamente 77 mil estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Esse universo expressa a heterogeneidade de contextos sociais, culturais e econômicos que atravessam o cotidiano das unidades escolares, exigindo políticas de formação que reconheçam as especificidades de cada território e, ao mesmo tempo, construam referenciais comuns para o trabalho pedagógico. No quadro docente, cerca de 3.000 professoras(es) compunham a Rede, sendo 1.200 atuando diretamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por desafios próprios relacionados à adolescência, ao aprofundamento dos conteúdos e à organização curricular por componentes.

Nesse contexto, a proposta curricular da Rede de João Pessoa, elaborada entre 2021 e 2024 à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ganha destaque como referência para as ações do projeto. Diferentemente de uma simples adaptação de documentos nacionais, o texto curricular municipal é apresentado como produção autoral, construída coletivamente por docentes e especialistas em processos de escuta e debate, com intuito de reestruturar a proposta em diálogo às demandas contemporâneas da escola, as bases normativas vigentes, os avanços teórico-metodológicos do campo pedagógico e a diversidade dos contextos escolares e territórios comunitários. Ao valorizar a participação dos(as) docentes e especialistas, o documento situa a escola como espaço de elaboração de sentidos sobre o conhecimento escolar e sobre a docência (Roldão, 2017), recusando leituras reducionistas da BNCC e reafirmando a importância de currículos contextualizados e comprometidos com a equidade.

O projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) tem essa proposta curricular como referência para problematizar os desafios da docência nessa etapa, ao mesmo tempo em que se propõe a criar condições para que os(as) professores(as) possam apropriá-la criticamente, reinterpretando-a a partir de suas realidades. Isso implica reconhecer que a simples existência de um documento curricular não garante sua efetivação na prática, pois é necessário produzir espaços formativos que problematizem concepções e decisões didáticas, articulando-as às experiências concretas das escolas e às demandas dos(as) estudantes e suas comunidades. Assim, o projeto se organiza como dispositivo de mediação entre políticas curriculares e prática docente, tendo a formação como eixo de sustentação.

A coordenação pedagógica do projeto emerge, nesse contexto, como instância estratégica responsável por articular expectativas institucionais, objetivos coletivos, práticas individuais e impactos desejados. Inspirada em referenciais da Pedagogia como ciência da educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2022), a coordenação é concebida como espaço de trabalho intelectual e político que demanda pesquisa, sistematização e análise de dados, planejamento colaborativo e acompanhamento sistemático das ações formativas. Para além de operar protocolos organizativos, a coordenação pedagógica assume a tarefa de mediar relações entre universidade e rede, entre diferentes equipes, entre tempos e espaços de formação, buscando garantir coesão institucional e

consistência metodológica ao percurso formativo.

Dando concretude a tal concepção, a execução do projeto contou com uma agenda de coordenação que combinou reuniões organizativas e pedagógicas, momentos de estudo interno, definição e revisão de estratégias de intervenção, além da criação de instrumentos de coleta e análise de dados que subsidiassem o planejamento e a avaliação das ações. A realização de ciclos de monitoramento com participação de equipes gestoras, estudantes, professores(as), pedagogas(os) e representantes da Secretaria, permitiu acompanhar, em diferentes momentos, os efeitos das ações, identificar avanços e limites, e realimentar o processo formativo com base em evidências. Essa dinâmica reforça a compreensão da coordenação pedagógica como prática praxiológica, em que reflexão e ação se articulam de forma contínua.

A constituição da equipe executora, composta por professores(as) formadores(as) e estudantes de graduação bolsistas selecionados por editais públicos, é apresentada como componente essencial da estratégia formativa. Uma vez constituída, essa equipe passou a ser ela própria sujeito de formação, participando de encontros, estudos e momentos de planejamento nos quais se buscou alinhar concepções, construir convergências e desenvolver capacidades coletivas para a condução dos objetivos institucionais.

A ênfase no caráter colaborativo do projeto define os movimentos metodológicos do projeto como espaço de co-criação formativa (Pimenta, 2005). A participação ativa de formadores(as), bolsistas, professores(as) da Rede Municipal de Ensino e representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) de João Pessoa, é concebida como condição para a construção compartilhada de estratégias metodológicas, para a negociação de sentidos e para o reconhecimento de diferentes vozes na definição das prioridades formativas. Nessa perspectiva, o projeto configura-se como espaço de aprendizagem coletiva, no qual se constroem pertencimentos, são ressignificadas experiências e se consolidam práticas de diálogo que desafiam lógicas hierárquicas e centralizadoras.

Itinerários colaborativos com professores(as) da Educação Básica

O planejamento das ações formativas com os(as) professores(as) dos Anos

Finais do Ensino Fundamental partiu de uma compreensão dialógica e contextualizada, que tomou como ponto de partida o mapeamento de necessidades formativas realizado entre janeiro e fevereiro de 2024. Esse processo, conduzido por meio de formulário virtual aplicado a 570 docentes em atividade, não se limitou à coleta de dados quantitativos, mas constituiu um movimento político de escuta sensível às realidades escolares, permitindo identificar perfis demográficos, interesses temáticos e demandas curriculares que dialogassem diretamente com os desafios vividos no cotidiano das salas de aula. Com 71% de respondentes mulheres e 39% homens, distribuídos em faixas etárias de 20 a 63 anos, com predominância entre 30 e 40 anos (37%), o mapeamento revelou um quadro plural de sujeitos e experiências, posicionando a Universidade como parceira disponível para negociações intersubjetivas que respeitassem as especificidades territoriais e profissionais.

As respostas apontaram um conjunto diversificado de interesses, com 66% dos(as) docentes expressando desejo de aprofundar metodologias ativas e inovadoras, especialmente no uso de tecnologias (44%), e 61% buscando ampliar saberes específicos de seus componentes curriculares. Outros temas emergentes incluíram estratégias de inclusão escolar para pessoas com deficiências e condições atípicas (35%), abordagens para diversidades culturais, étnico-raciais e de gênero (32%) e questões de convivência escolar, educação socioemocional e relações professor(a)-aluno(a) (27%). Esse diagnóstico permitiu organizar oito eixos temáticos que orientaram o planejamento dos encontros formativos: debates sobre aprendizagem e desempenho nos anos finais; engajamento docente e inovação curricular; metodologias didáticas disciplinares e interdisciplinares; acessibilidade inclusiva; competências socioemocionais e cultura de paz; educação de jovens e adultos; competências digitais; e práticas de leitura e escrita como bases das aprendizagens.

A estruturação dos ciclos formativos, cada um composto por dois encontros mensais consecutivos sobre a mesma temática, seguiu uma lógica de continuidade e aprofundamento progressivo, alinhada à concepção de formação continuada como processo colaborativo em comunidades de prática. Inspirados em Imbernón (2010), os ciclos articularam exploração conceitual, análise de práticas, sistematização de experiências e intercâmbio entre pares, configurando-se como espaços de construção

coletiva de repertórios teórico-práticos. O fio condutor foi a articulação entre um tema nuclear, delimitado pelo(a) formador(a) a partir do diagnóstico e da proposta curricular da Rede, e um tema integrador, que promovia conexões interdisciplinares e orientava problematizações comuns aos desafios pedagógicos contemporâneos.

Essa organização pautou-se em cinco movimentos articulados, pensados como etapas dinâmicas e interdependentes do processo formativo:

- 1) **Contextualização**, que aproximava o tema às percepções e experiências prévias dos(as) professores(as), ancorando o debate em problematizações significativas;
- 2) **Sistematização**, que estabelecia conexões entre referências conceituais e vivenciais, consolidando bases teórico-metodológicas;
- 3) **Experimentação**, momento de ativação do senso prático por meio de vivências didáticas criativas;
- 4) **Socialização**, que ampliava o diálogo entre pares e fortalecia o pertencimento coletivo;
- 5) **Mobilização**, dedicada à projeção de ações para o cotidiano escolar, favorecendo a transposição da reflexão para a prática.

Essa estrutura permitiu que os encontros mensais, de periodicidade regular, delimitassem espaços de reflexão privilegiados nos âmbitos disciplinares, atendendo às particularidades do ensino de conteúdos específicos enquanto articulavam temas integradores comuns a toda a Rede.

Ao longo de 2024 e 2025, foram promovidos 16 encontros formativos junto a 26 turmas de professores(as) de todos os componentes curriculares, com a seguinte projeção temática: de perspectivas contemporâneas sobre aprendizagens disciplinares (março-abril/2024) à avaliação da aprendizagem (maio-julho/2024), engajamento discente e equidade (agosto-setembro/2024), aprendizagens da docência (outubro-novembro/2024), planejamento para integração curricular (fevereiro-março/2025), leitura e escrita (abril-maio/2025), educação especial inclusiva (julho-agosto/2025) e diálogos sobre educação de jovens e adultos (setembro-outubro/2025). Os registros de inscrição e frequência indicam que, em média,

700 a 800 professoras e professores participaram dos encontros formativos mensais.

Para fomentar o diálogo extra-componente, a sistemática do projeto contou, também, com os Seminários Integradores e o Encontro Integrador, os quais se configuraram como eventos intercalados aos ciclos de encontros formativos, funcionando como dispositivos de síntese, avaliação e proposição de encaminhamentos voltados ao aperfeiçoamento das experiências formativas desenvolvidas ao longo do projeto. Os temas, os objetivos, as datas e a quantidade de público participante são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Circuito de eventos integradores em 2024 e 2025

Atividade	Tema	Objetivo	Data
I Seminário Integrador	Práticas curriculares e equidade	Promover a reflexão crítica sobre as relações entre currículo e equidade, analisando o papel dos(as) professores(as) e da escola pública e na garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.	01 e 02 de fevereiro de 2024
II Seminário Integrador	Avaliação da aprendizagem e equidade: caminhos didáticos	Subsidiar reflexões com elementos propositivos para decisões didático-curriculares no que concerne aos objetos e às estratégias de avaliação da aprendizagem na perspectiva de uma escola socialmente justa.	07 e 08 de junho de 2024
III Seminário Integrador	Aprendizagem e desenvolvimento na adolescência: aspectos didáticos e socioemocionais	Problematizar as mediações didáticas para o desenvolvimento do currículo nos anos finais, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento na adolescência, com ênfase nos aspectos didáticos e socioemocionais.	30 de janeiro de 2025
IV Seminário Integrador	Estratégias didático-curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva	Conhecer, analisar e problematizar estratégias didático-curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva	06 de junho de 2025

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

I Encontro Integrador	Aprendizagens da/na docência: tessituras pessoais e coletivas	Refletir sobre os impactos da experiência de formação continuada no projeto como espaço de mudanças pessoais, coletivas e institucionais.	13, 17, 18 e 19 de novembro de 2025
-----------------------	---	---	-------------------------------------

Fonte: arquivos da coordenação (2025).

Esses eventos, com dinâmicas variadas (palestras, mesas redondas, rodas de prosa didática, apresentações culturais), ampliaram o diálogo entre componentes curriculares, fomentando reflexões sobre temas mais abrangentes envolvendo a escola pública e o trabalho docente no contexto de desafios contemporâneos.

Em função do planejamento de eventos da SEDEC voltados à formação de docentes da rede, o primeiro e o terceiro seminários foram realizados no contexto da programação da XII e da XIII Jornada de Formação de Educadores do Município (JOFEM). Já o último seminário previsto foi organizado na forma de encontro integrador. Essas alterações levaram em consideração dificuldades de ordem logística, organizacional e de agenda, bem como a necessidade de ampliar a participação dos(as) docentes.

Os dados produzidos no contexto da aplicação, em novembro de 2025, de um formulário para registro de avaliação final pelos(as) participantes indicam níveis de satisfação que confirmam a relevância das ações formativas desenvolvidas ao longo do projeto. As respostas evidenciaram a pertinência dos temas abordados, a qualidade das mediações docentes e a adequação das metodologias utilizadas, reafirmando a importância de propostas que articulem estudo teórico, análise da prática e colaboração entre profissionais. Além disso, os resultados apontaram que a organização dos encontros, a pertinência dos temas e a possibilidade de interação entre pares contribuíram significativamente para a percepção de aprendizagem e para o engajamento das(os) participantes. Esses elementos reforçam o potencial do projeto para qualificar o trabalho pedagógico no âmbito escolar e fortalecer a cultura de formação continuada na Rede e nas unidades escolares.

Dada sua extensão, o formulário reuniu um volume considerável de dados avaliativos sobre diferentes dimensões da experiência formativa e aos segmentos de pessoas envolvidas no projeto. No que se refere, diretamente, à avaliação por parte

dos(as) professores(as) da Educação Básica, os dados apontam um padrão de alto nível de satisfação quanto ao formato presencial, temas, metodologias e impactos positivos do projeto na trajetória individual das(os) docentes e na cultura institucional da Rede.

Entre os(as) 886 respondentes, 70.1% recomenda o projeto (notas 4-5 em uma escala likert de probabilidade de recomendação do projeto a um colega), revelando aceitação majoritária. Um percentual de 74% de respondentes indica alto nível de motivação para participação nas atividades e 86% considera que as estratégias metodológicas favoreceram o envolvimento ativo. A valorização do(a) formador(a) exprime-se pela menor variação de respostas à escala likert entre todos os itens do formulário; 86% dos respondentes demonstram plena satisfação com as formas de condução adotadas nos encontros. A maioria dos(as) professores(as) e pedagogas(os) (75%), sinalizou que a sala de aula, a escola e as aprendizagens discentes foram o eixo central da formação em detrimento a abordagens conceituais descontextualizadas.

Uma avaliação sistêmica das ações e resultados ainda está em curso, considerando que as atividades foram concluídas no momento da escrita deste texto. Contudo, já é possível reconhecer alguns impactos respaldados em percepções coletivas externalizadas durante os momentos de discussão sobre o projeto. Entre os efeitos identificados, destaca-se a valorização da escola como território de saberes e o reconhecimento de docentes e pedagogas(os) como sujeitos de conhecimento, cuja experiência constitui referência fundamental para a construção das ações formativas. Observou-se, também, o fortalecimento da cultura formativa da rede, expresso na ampliação de práticas de reflexão conjunta e na consolidação de espaços de diálogo entre profissionais. Ademais, foi possível perceber uma maior integração entre os diferentes segmentos envolvidos no trabalho pedagógico, favorecendo a cooperação no enfrentamento dos desafios cotidianos. Evidenciou-se, ainda, o estímulo a práticas inovadoras e colaborativas nas escolas, indicando que o projeto contribuiu para a emergência de iniciativas que articulam criatividade, corresponsabilidade e intencionalidade pedagógica no desenvolvimento curricular.

Conclusões provisórias

As ações do projeto destacam a extensão universitária como articulador

essencial entre Universidade Pública e Educação Básica, construindo práticas formativas alinhadas às demandas reais da escola pública. Essa interlocução integra saberes acadêmicos e experiências docentes, qualificando o trabalho de professores(as) e reafirmando a formação continuada como base para políticas que garantam direitos de aprendizagem e desenvolvimento curricular equitativo.

O horizonte traçado é a ampliação de práticas colaborativas entre UFPB e Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, com mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação para políticas formativas pertinentes aos desafios locais. Essa continuidade afirma o compromisso com aprendizagens significativas e a escola pública como espaço de emancipação humana (Freire, 1987).

A Universidade Pública emerge como força contra hegemônica a modelos privatistas que fragilizam a luta pela educação equitativa, especialmente em contexto de ataques conservadores à democracia, à Pedagogia, à escola e ao conhecimento. Sua articulação dialogal com a Educação Básica é estratégica para defender e promover as finalidades emancipatórias da escola pública. As ações do projeto destacam a extensão universitária como articulador essencial entre Universidade Pública e Educação Básica, construindo práticas formativas alinhadas às demandas reais da escola pública. Essa interlocução integra saberes acadêmicos e experiências docentes, qualificando o trabalho de professores(as) e reafirmando a formação continuada como base para políticas que garantam direitos de aprendizagem e desenvolvimento curricular equitativo.

O horizonte traçado é a ampliação de práticas colaborativas entre UFPB e Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, com mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação para políticas formativas pertinentes aos desafios locais. Essa continuidade afirma o compromisso com aprendizagens significativas e a escola pública como espaço de emancipação humana (Freire, 1987).

A Universidade Pública emerge como força contra hegemônica a modelos privatistas que fragilizam a luta pela educação equitativa, especialmente em contexto de ataques conservadores à democracia, à Pedagogia, à escola e ao conhecimento. Sua articulação dialogal com a Educação Básica é estratégica para defender e promover as finalidades emancipatórias da escola pública.

Referências

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Ada D.; SUANNO, Marilza V. R. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 03 de março de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022, p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 21 de agosto de 2023.

Roldão, Maria do Céu. Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In: FLORES, Maria da Assunção (Org.). **Práticas e discursos sobre currículo e avaliação**: contributos para aprofundar um debate. Porto: De Facto Editores, 2017, pp. 23-54.

Sobre os Autores e Autoras

Leonardo Rolim Severo: Pedagogo, mestre e doutor em Educação com estágio de pós-doutorado em Teoria da Pedagogia. Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Atuou na coordenação geral do projeto “Formação Docente Continuada para os Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular”.

Nathália Fernandes Egito Rocha: Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Atuou na coordenação adjunta do projeto “Formação Docente Continuada para os Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular”.

Clévia Suyenne Carvalho Cunha: Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. É responsável pela Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa/PB.

CAPÍTULO II

CARTOGRAFANDO *COM OS* COTIDIANOS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Erick Igor Mousinho de Souza¹

Franklin Kaic Dutra-Pereira²

¹Escola Municipal Dom Hélder Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
erick.souza@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
franklinkaic@academico.ufpb.br

Introdução

No turbilhão de crises ambientais, políticas e sociais que assolam o planeta, educar parece se tornar um ato de resistência que desafia o colapso iminente e propõe um adiamento do fim do mundo (Krenak, 2019). Nesse cenário, o ensino de Ciências pode ser repensado como um espaço de liberdade, transgressão, invenção e criação, no qual não apenas se ensinam conteúdos científicos, mas também se transformam práticas e subjetividades.

Considerando isso, a escola não pode ficar fora desse jogo de produção de conhecimento e deve avançar no debate e na defesa das Ciências, enquanto possibilidade para a desconstrução da negação do conhecimento que ainda está presente na sociedade - assistimos tristemente a ascensão da desinformação, sobretudo na pandemia de Covid 19, sob a ingerência da extrema direita (2019-2022).

Assim, defendemos um ensino que prioriza o conhecimento científico como resistência ao negacionismo e comprometido em adiar o fim do mundo, conforme nos convida Krenak (2019), Sússekind, Merladet e d'Avignon (2022) e Dutra-Pereira (2022).

Tal defesa colabora, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade diversa, justa e pluricultural (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025). Neste sentido,

[...] os Estudos Culturais têm sido caracterizados como saberes nômades, polimórficos, transgressivos, antropofágicos e plurais, pode se afirmar que eles também são marcados pela marginalidade. Seus praticantes não buscam ser situação, mas (o)posição; não procuram tanto por consensos, mas travam batalhas e embates críticos consigo mesmos, com os saberes tidos como consolidados na Academia, com os entendimentos naturalizados acerca dos espaços educativos e dos sujeitos que neles habitam, com as abordagens cristalizadas de pesquisa da/na escola, bem como lutam contra as explicações mais evidentes para os mais diversos (e complexos) comportamentos e fenômenos. Ou seja, os praticantes destes estudos não buscam assumir o papel de privilegiados propositores de soluções imediatas para problemáticas que afetam as sociedades contemporâneas - preocupam-se, no entanto, com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência, bem como das práticas e dos sujeitos implicados em tais problemáticas, sendo essas as ações políticas com as quais tais estudos, predominantemente, se ocupam. (BONIN *et al.*, 2020, p. 2-3).

Desse modo, na condução dessa concepção de ensino, o trabalho docente se caracteriza como um dos principais (com)ponentes. Essa ação docente, por sua vez, não é isenta da subjetividade (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011b; Rolnik, 2018) do e da docente, estando sua marca evidente na ciência que ensina. Dessa forma, viver a ciência e, conseqüentemente ensiná-la, perpassa por marcas em instantes de um *espaçotempo* de histórias que precisam ser contadas e rememoradas, para retomar as reflexões sobre o que ensinamos, para quem ensinamos, porquê ensinamos e como ensinamos (Dutra-Pereira, 2019).

Considerando isso, ensinar ciências não está distante do movimento de contar práticas pedagógicas que estão em nossas memórias afetivas, nas criações de nossos desejos (Rolnik, 2011). Não é à toa que muitas pessoas lembram de plantar e observar o crescimento do pé de feijão, os risos quando aprendiam as partes dos corpos humanos, ou até mesmo aprender os nomes de todos os planetas e reforçar a ideia de que só há vida na Terra. Mas algo mudou. E muito! Ensinar ciências exige coragem, ousadia. É quebrar correntes ultrapassadas. É resistir aos obstáculos epistemológicos, metodológicos. É ensinar ciências para um metodologia anti-ativa, que o neoliberalismo tem nos empurrado diariamente, sob a égide do discurso de inovação. É contrapor outros modos de pensar uma ciências que refutem a ingenuidade, a ignorância e,

sobretudo, o analfabetismo científico. É ensinar ciências para a defesa de uma vida não cafetinada, como ensinou Rolnik (2018).

É nesse contexto de tentativas, em que nos inserimos nos encontros de formação continuada com os/as professores/as de Ciências da Rede Municipal de ensino de João Pessoa - Paraíba. As ações são subsidiadas pelo projeto de extensão “Formação Docente Continuada na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Práticas Colaborativas e Inovadoras para o Desenvolvimento Curricular”, fruto do convênio entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir de nossas experiências nos encontros formativos que ocorreram ao longo de 2024, nosso objetivo principal com este trabalho é o de relatar os resultados do projeto a partir da produção dos/as professores/as cursistas sobre a ciência que ensinam e a reflexão na luta pelo adiamento do fim do mundo com os cotidianos escolares afetados pelos artefatos *socioculturais ambientais*.

Neste trabalho, portanto, apresentaremos nosso referencial teórico para os encontros formativos. Em seguida expomos os principais desdobramentos da formação continuada no ano de 2024 e, por fim, as considerações retomando nosso objetivo após a discussão estabelecida. Este capítulo trata-se de uma expansão de um resumo expandido apresentado em evento acadêmico menor (Deleuze; Guattari, 2015; Dutra-Pereira, 2025). Dessa forma, apresentamos aqui uma consolidação das ações formativas desenvolvidas no primeiro ano do projeto destacando as potencialidades do trabalho colaborativo entre escola e universidade e entre os/as professores/as de Ciências, na medida em que estabelecemos uma rede de articulação entre os próprios docentes durante o primeiro ano de formação.

Artistar À Docência Para Adiar o “Fim Do Mundo”

E se ensinar ciências fosse um modo de “artistar” o mundo? E se a docência pudesse ser uma performance sensível que toca, mexe e move o futuro? Essas são algumas das perguntas que conduzem a formação continuada com professores e professoras de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de João Pessoa. Temos defendido que a formação continuada de professoras e professores,

deve ser baseada na produção de conhecimento, a partir das narrativas e histórias de vida dos/as professores/as, perpassando por questões de currículo, avaliação e engajamento discente e docente.

Nesse sentido, partimos do pressuposto do currículo como uma criação cotidiana, como sugere Oliveira (2016). Sobre esse tema, Caldas e Alves (2014) refletem sobre o conhecimento científico construindo no dia-a-dia e seus impactos no cotidiano e na educação. Nas palavras das autoras,

[...] as práticas comuns, as experiências singulares, as solidariedades e as lutas que organizamos em *espaçostemposdiversos* e diversificados, nos cotidianos em que vivemos, podem constituir, ao mesmo tempo, a “paisagem de uma pesquisa” e “uma maneira de caminhar”. Ele nos provoca a interrogar as operações de usuários ou as maneiras de fazer que, para além de ajuste e submissão, engendram também desvios, táticas e artimanhas que possibilitam a criação, dia a dia, de outros mundos possíveis nas contingências do momento e do local. É nesse sentido que interrogamos os modos de fazer e legitimar as ciências e, em especial, a Educação, como campo científico. (Caldas; Alves, 2014, p. 202-203).

Dessa forma, as autoras defendem que o desafio a ser superado não se trata da divulgação da produção científica aos sujeitos de fora da academia, mas sim na busca de *espaçostemposdiversos* que possam proporcionar um diálogo igualitário entre as partes. Isso se dá pela necessidade de levar em consideração o conhecimento no ensino de Ciências produzido no cotidiano, entendendo esses espaços e seres não como puramente objetos de pesquisa ou experimentos, mas como produtores do saber, que não se distanciam de suas histórias, de seus afetos, dos perceptos e da corporificações.

Com isso, Emilião e Lontra (2017) elencam algumas discussões e estereótipos que envolvem a formação continuada de professores/as. Dentre eles, as autoras chamam a atenção para a problemática da classificação dos *saberesfazeres* docentes, defendendo que “[...] as pesquisas buscam, no cotidiano das escolas, compreender xs professorxs, seus modos de trabalhar e os valores que deles participam, sem um caráter de julgamento e estabelecimento de “certo” e “errado”.” (Emilião e Lontra, 2017, p. 4).

Logo, o trabalho a ser desenvolvido na formação continuada de professores deve partir do princípio democrático que viabiliza os sujeitos participantes como *praticantespensantes* (Oliveira, 2013). Ademais, entendendo a importância da pluralidade dos *saberesfazeres*, concordamos com Oliveira (2016) ao defender que toda

prática docente tem por trás uma concepção de ensino que, por sua vez, é política e foi influenciada por outras práticas políticas.

[...] a prática, numa atitude encarnada, configurando uma política cognitiva corporificada nas ações de quem se lança na tarefa de conhecer e intervir sobre a realidade. Produzir conhecimento e produzir realidade se tomam face e contraface da experiência cognitiva, o que impõe a complexidade ético-estético-política da ação do pesquisador. Não se chega à cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas e encarnadas. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 203).

Nesse sentido, viabilizar um ensino das Ciências nos dias atuais é uma resistência política contra o negacionismo e a desinformação, principalmente quando levamos em consideração a propagação do discurso anti-científico e da degradação ambiental no mundo. Assim, podemos entender a docência como fonte de diversidade rica, na medida em que a ciência que ensina de alguma forma se manifesta de forma artística e luta para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019). De forma análoga, e se, no fundo, ensinar Ciências fosse um modo de cuidar do mundo adiando seu fim através de cada pequeno encontro, cada diferença respeitada, cada subjetividade acolhida? Qual ciência queremos ensinar para continuar a viver, para continuar a criar mundos possíveis?

Em linhas gerais, podemos “artistar” a docência nas ciências para adiar o fim do mundo, pensando nela como um conjunto de *saberesfazeres* praticados por *praticantespensantes* em seus cotidianos. É preciso que os/as docentes de Ciências, na formação continuada, possam

[...] possibilitar as suas próprias condições de invenção; o que implica engendrar um solo comum às criações originais. Docência, como abertura direta para o jogo da diferença das matérias, engajada em um processo de desdobramento contínuo [...] Docência que consiste ao mesmo tempo, em uma arte, um saber e uma *technai* da tradução, liberta da oposição entre conhecimento arraigado e conhecimento adquirido. [...] Docência que realiza construções autônomas, aglutinando momentos de véspera com cenas de anteontem e expressando o eterno retorno da diferença em seu caráter infinitivo. (Corazza, 2006, p. 13).

Refletir sobre o desenvolvimento curricular no contexto da formação continuada implica, portanto, estarmos atentos ao diálogo e à construção de saberes pelo(a) profissional da educação que vivencia a implementação desse currículo. Nesse

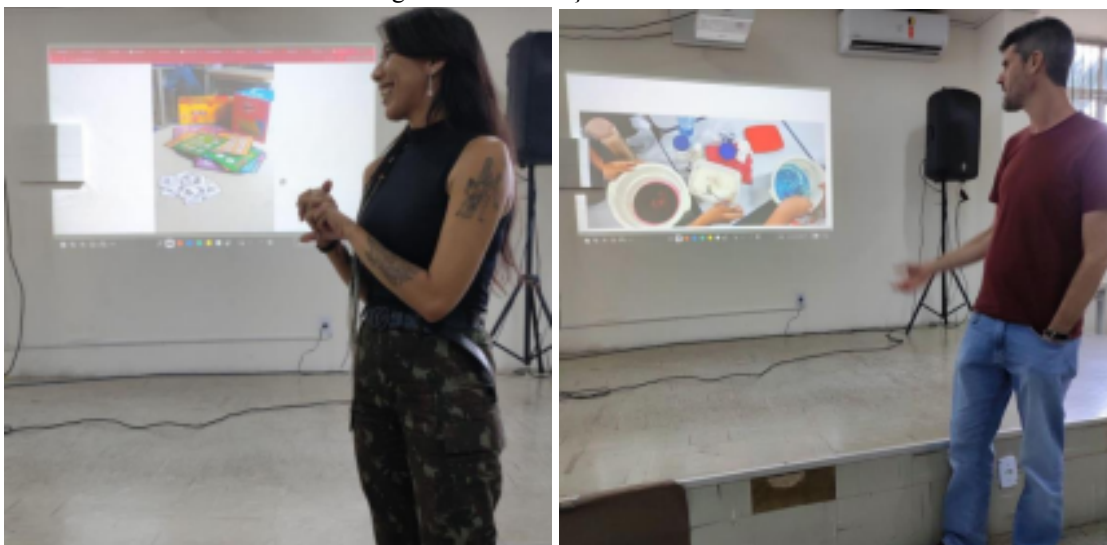
sentido, a narratividade, quando integrada a essa perspectiva, pode evidenciar práticas e conhecimentos essenciais para a formação continuada e, ao ser articulada em uma rede – neste caso, entre professores(as) de Ciências, possibilita que essa concretização ocorra de maneira criativa e artística.

Os Desdobramentos Dos Encontros Formativos

Durante cada etapa da formação, os temas integradores foram abordados a partir da perspectiva do ensino de Ciências, tomando como ponto de partida as trajetórias profissionais dos/as docentes. Nesse contexto, as atividades alternam entre discussões teóricas e atividades práticas, com o objetivo de articular esses dois eixos e, consequentemente, estimular a participação ativa dos/as professores/as. Como forma de articular à temática, compondo os artefatos culturais entre histórias de vida, percurso formativo e práticas no ensino de Ciências, os/as professores/as foram convidados a movimentarem seus corpos que ensinam e expressarem, em pequenos e sempre no grande grupo, os sentimentos a partir das produções diversas durante todos os encontros, promovendo a troca de experiências e fortalecendo a integração do corpo docente de Ciências da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

No primeiro tema integrador intitulado, “Aprendizagem e a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa” foi proposto aos docentes que registrassem de forma sistematizada um boletim de práticas pedagógicas já realizadas na rede. Assim, os professores/as apresentaram suas práticas pedagógicas a seus colegas, compartilhando o processo de construção, execução e resultados. De modo geral, esse movimento valorizou o conhecimento profissional docente, na medida em que socializaram suas experiências.

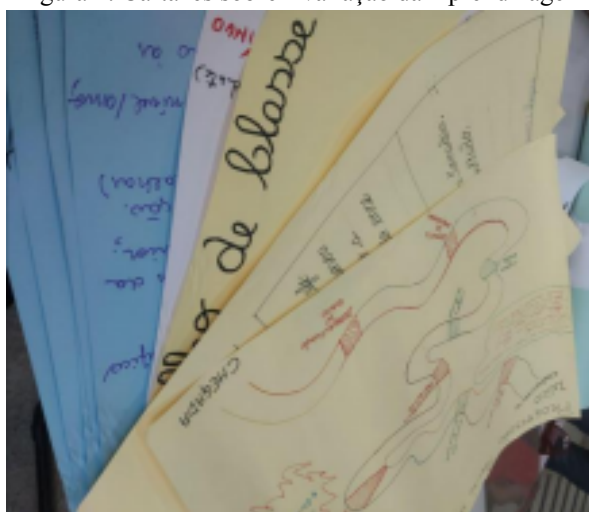
Figura 1: Socialização de Atividade



Fonte: Acervo dos autores.

Para o tema “Avaliação da Aprendizagem”, mantivemos a proposta de trabalhar com as perspectivas dos/as professores/as, buscando potencializar as discussões para avaliação no ensino de Ciências. Assim, foram elaborados cartazes tecendo considerações acerca dos processos avaliativos da rede. Como desdobramentos, foi perceptível o encorajamento dos docentes na realização de olimpíadas científicas bem como os entraves advindos de políticas neoliberais para os procedimentos de avaliação.

Figura 2: Cartazes sobre Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Acervo dos autores.

No segundo semestre de 2024, foram trabalhados os temas “Engajamento Discente” e “Engajamento Docente”. Em relação ao primeiro, os/as professores/as foram convidados a escreverem cartas destinadas a seus estudantes desengajados. A partir dessa atividade, analisamos como o gênero textual carta pode potencializar afetos e revelar estratégias para a valorização estudantil.

Figura 3: Produção das cartas



Fonte: Acervo dos autores.

Posteriormente, para a temática de engajamento docente, realizamos atividades que estimulam a socialização de memórias e afetos que ainda justificam o fazer docente dos/as professores/as. A partir das mediações realizadas, foram elaboradas obras de arte como uma janela para o percurso formativo dos/as professores/as, destacando o que as/os levaram ao exercício da docência e como estão atualmente. Além disso, como finalização do ano foi realizada uma aula campo nos levando a refletir sobre como o ensino de Ciências é uma luta em defesa do mundo em que vivemos, e que essa defesa é uma resistência.

Figura 4: Obras sobre a trajetória docente



Fonte: Acervo dos Autores.

Considerações Finais

Ao longo do curso, novas perspectivas sobre o ensino foram sendo levantadas pelos docentes, tanto em aspectos práticos quanto em reflexões mais profundas acerca do significado e dos desafios de ensinar Ciências. O projeto está possibilitando uma reflexão acerca da prática já existente no ensino de Ciências na medida em que os/as professores/as se engajam nas atividades, promovendo um espaço de trabalho colaborativo e de reafirmação na profissão. A experiência descrita reafirma o Ensino de Ciências como um ato político e poético, um espaço onde se disputam sentidos, se ressignificam práticas e se criam novas possibilidades de existência.

Ademais, a metodologia utilizada de trabalhar com os artefatos culturais, com as histórias de vida, com a própria prática docente e (re)pensar o Ensino de Ciências, se mostrou uma proposta potencializadora ao estudar com os cotidianos da sala de aula tendo como elemento central a análise, valorização e ampliação dos *saberesfazeres* docentes em suas diferenças. Em suma, a formação continuada de Ciências quando “artistada”, não é mais sobre o que ensinar, mas sobre como inventar espaços onde a vida floresça, onde o saber não seja um instrumento de controle, mas de liberdade.

Ao longo dos encontros, cheios de produções de vida, as narrativas e experiências docentes emergiram não apenas como pontos de reflexão, mas como dispositivos de resistência frente ao negacionismo e às políticas que enfraquecem o compromisso com uma educação emancipadora. Os encontros mostram que ensinar Ciências não se limita à transmissão de conteúdos, mas se entrelaça com os modos como habitamos e produzimos mundo(s).

O projeto permite que os/as docentes se reconheçam como *praticantespensantes*, sujeitos que não apenas operam sobre um currículo imposto, mas que o reinventam cotidianamente, ancorados em suas histórias, afetos e experiências. Neste cenário de incertezas, ensinar e aprender Ciências não é apenas uma ação técnica, mas um compromisso ético e estético de adiar o fim do mundo – um gesto de cuidado com as diferenças, com os territórios, com as vidas que insistem em aprender, resistir e existir.

Referências

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que estudos culturais? **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, 2020.

CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os ‘praticantespensantes’ de currículos na internet. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 187-213, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. **Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância**. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Às professoras e professores de Química em período de estágio: adiem o fim do mundo do fim... **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 4, n. 2, 2023.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Ser ou não ser um produto? Eis a questão! por outros produtos educacionais e currículos menores pluriculturais. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 11, n. jan./dez., p. e258925, 2025.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. “Eu vou falar de nós ganhando...”: confabulando outros currículosvidas para juventudes LGBTTQIAPNb+ nômades dissidentes em gênero sexualidades à flor da pele. **Revista Educação e Emancipação**, v. 18, e-23892, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011a. v. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011b. v. 2

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, Viviane. (Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos praticantespensantes das/nas Escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANEPD, 38., 2017. **Anais [...]**.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas

práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375- 391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MERLADET, Fábio André Diniz; D'AVIGNON, Maria Giulia Scheeffer. O fim do mundo do fim. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994-1008, 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

Sobre os Autores e Autoras

Erick Igor: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Discente do curso de Pedagogia pela UFPB; Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Professor de Matemática da Escola Municipal Dom Hélder Câmara.

Franklin Kaic: Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN), professor na UFPB que (des)ensina nas frestas da norma e vice coordenador do PPGE. Corpo que pesquisa com outros corpos – na química, na educação, na vida. Cartografa currículos com orgulho. Lidera o COM-FABULAÇÕES, onde fabula futuros com as diferenças que importam. Milita com as letras todas, escreve para adiar o fim do mundo, e está aqui para incomodar.

CAPÍTULO III

O III SEMINÁRIO FORMATIVO INTEGRADOR COMO UMA TERCEIRA REALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Erick Igor Mousinho de Souza¹
Mariana Clara Cavalcanti Soares dos Santos²
Thalita Iris Marins Idalino³
Hebert Francisco Silva⁴

¹Escola Municipal Dom Hélder Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
erick.souza@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
mariana.clara@academico.ufpb.br

³Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
thairis1415@gmail.com

⁴Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
hebert.silva@academico.ufpb.br

Introdução

Ao (re)pensar os horizontes da formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na relação estabelecida entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), somos convidados a refletir sobre as potencialidades dessa colaboração para a promoção de uma formação docente pautada na construção de conhecimentos de forma coletiva entre as duas instituições: a universidade pública e a escola pública.

Dessa forma, o projeto tem como objetivo oferecer oportunidades de formação continuada para os(as) professores(as) que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, estabelece-se uma parceria entre a UFPB e a PMJP. A proposta

busca aproximar os(as) docentes da universidade dos(as) profissionais da rede municipal de ensino, que atuam com diferentes faixas etárias, com o propósito de construir experiências formativas que sirvam como espaço de produção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente, especialmente diante dos desafios cotidianos relacionados à construção do currículo escolar.

Desde março de 2024, o projeto tem se empenhado em tornar mais dinâmico o processo de formação continuada voltado para docentes dos Anos Finais, promovendo encontros mensais que favorecem a troca de conhecimentos e experiências entre professores(as) de uma mesma área de ensino. Além disso, são realizados os Seminários Formativos Integradores (SFI), momento em que os(as) educadores(as) da rede pública municipal tiveram a oportunidade de participar de diálogos diversos, contemplando os profissionais dos componentes curriculares ofertados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse aspecto, quando pensamos os desdobramentos dos seminários nos voltamos à proposta da extensão universitária que

[...] deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. (Severino, 2013, p. 22)

Pensando nesse conceito de extensão universitária, é que podemos conceber os SFIs como o apogeu dessa relação entre a Universidade e a sociedade dentro do âmbito do projeto, na medida em que os docentes são convidados a participar de um espaço de diálogo para a reflexão do seu cotidiano escolar.

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de apresentar as contribuições do III SFI para a formação continuada de professores e professoras que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Nesse sentido, o capítulo é dividido em 4 partes, na qual iniciamos com uma introdução sobre a temática do trabalho. Em seguida apresentamos nossa fundamentação teórica para a proposta do seminário aqui delineada. Na terceira seção, descrevemos as ações do seminário e os depoimentos dos professores participantes. Por fim, realizamos nossas considerações finais sobre os desdobramentos formativos do evento.

A formação continuada dos profissionais da educação já é uma ação prevista no âmbito das principais legislações como uma forma de valorização do profissional (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Ademais, essa ação já é prevista até mesmo como uma meta no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), na qual a valorização docente é um de seus princípios e a formação continuada de professores é presente em algumas de suas metas. No geral, todas estas leis partem do princípio do regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios para a efetivação das políticas públicas, de forma específica às que aqui foram delineadas.

Levando esse princípio da colaboratividade para o âmbito do projeto, entendemos o processo de formação continuada desses profissionais da educação que atuam no magistério dos Anos Finais do Ensino Fundamental como uma superação da já desgastada relação dicotômica “teoria x prática”, que pouco contribui para a formação docente.

Nóvoa (2022) defende a necessidade de se pensar uma terceira realidade com o fito de desconstruir estas dicotomias que bloqueiam os pensamentos, as políticas e as práticas de formação docente. Dentre as possíveis dicotomias, podemos destacar, para o âmbito de atuação do projeto de formação continuada, o debate sobre “Universidades x Escolas” e o “Conhecimento das Disciplinas x Conhecimento Pedagógico”.

Nessas relações conflituosas, Nóvoa (2022, p. 76-77) destaca que, uns, chamam a atenção para a importância das universidades. Outros, para a relevância das escolas. Uns e outros têm razão. Mas nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores. [...] Uns, exigem “mais pedagogia”, como se isso servisse para substituir um conhecimento aprofundado da Matemática ou da História. Outros, desvalorizam as “pedagógicas”, as ciências ocultas da educação, como se o conhecimento de uma dada matéria fosse, por si só, suficiente para formar um professor.

Com o estabelecimento dessas dicotomias, relações de poder começam a ser elaboradas em busca de um jogo de influência nas quais defensores de ambos os lados disputam pela prioridade de sua concepção para a formação docente. Entretanto, nessa disputa a valorização da formação para o magistério fica inevitavelmente em segundo plano enquanto os extremos são valorizados.

A exemplo desse descompasso, temos as atuais diretrizes para a formação

inicial e continuada docente : Resoluções CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) e CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) — as quais em sua composição defendem posições extremistas para as licenciaturas ao invés de buscarem uma outra alternativa. Como consequência dessas políticas, a valorização docente se esvazia, o que gera uma ruptura com os princípios estabelecidos em outras legislações (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Nesse cenário conflituoso, Nóvoa (2022) propõe uma “tese sobre o terceiro”. Em seu ensaio, o autor defende que a superação da dicotomia entre “Escola x Universidade” pode acontecer através de um “terceiro lugar institucional” que consistiria em um “[...] lugar de coordenação interna das universidades e de articulação externa com as escolas públicas [...]” (idem, p. 89).

De igual modo, a separação “Conhecimento das Disciplinas x Conhecimento Pedagógico” pode ser repensada a partir de um “[...] terceiro gênero de conhecimento, essencial para afirmar os saberes dos professores e para dar sentido e conteúdo a uma formação profissional de nível universitário;” (idem, p. 89).

Com a proposição de terceiras realidades, Nóvoa (2022) defende a criação de sínteses criativas quando se trata da formação docente, ao invés do incentivo às oposições em formas de dicotomia. Nesse sentido, a escola, entendida como um espaço de formação permanente, pode estabelecer esse diálogo com a universidade não só para a formação inicial de futuros docentes, mas também para a continuidade do trabalho formativo de professores já atuantes. Dessa forma, além dos encontros formativos por componente curricular, inserimos os seminários integradores com a intencionalidade de se criar essas terciárias realidades.

Os SFI, já previstos no plano de ações do projeto, ocorre de forma semestral no calendário de encontros formativos, no qual o mais recente (o III Seminário) foi realizado nos espaços da UFPB. Este evento, por sua vez, parte do princípio de integrar não só os professores de diferentes componentes curriculares, mas reafirmar a relação entre Universidade e Escola numa perspectiva de horizontalidade.

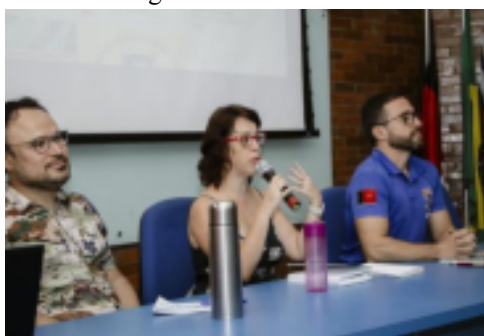
Com o avanço das ações formativas do projeto, o SFI evoluiu para a construção de um evento mais amplo e de caráter acadêmico, colimando na criação e execução do “I Colóquio de Docências e III Seminário Formativo Integrador”. Além

disso, seguindo com o planejamento anual da formação, o terceiro SFI teve como subtítulo: “Estratégias didático-curriculares para a educação especial numa perspectiva inclusiva”, no intuito de se articular nos próximos encontros formativos planejados. Dessa forma, concomitante a presença dos professores(as) dos 9 componentes curriculares, o evento também contou com a presença dos(as) professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma a integrar também o debate entre profissionais por componente e o profissional do AEE que devem trabalhar em conjunto para a promoção das aprendizagens escolares.

A proposta do Colóquio/Seminário se pautou em duas atividades: a execução de Mesas-Redondas conduzidas pelos professores formadores do projeto de forma a articular os diferentes componentes curriculares; e a apresentação em grupos de trabalho de práticas pedagógicas e artefatos didáticos elaborados e desenvolvidos pelos professores atuantes na rede municipal.

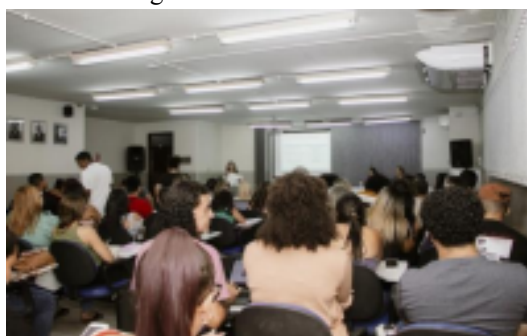
A primeira atividade teve como objetivo instigar o diálogo acerca da educação especial na perspectiva inclusiva através das mesas-redondas que ocorreram de forma integradora sendo conduzida por docentes de diferentes áreas e a participação livre dos(as) educadores(as) do município, independente de seu componente curricular. Essa ação esteve articulada com as próximas formações que debateram a mesma temática, sendo o SFI uma forma de introduzir as discussões que seriam aprofundadas na perspectiva de cada componente nos meses seguintes.

Figura 1: 1º Mesa-Redonda



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2: 4º Mesa-Redonda



Fonte: Acervo dos Autores

Entre as falas dos docentes obtidas através de um formulário de avaliação destacamos: As reflexões acerca da temática foram de extrema importância para fundamentação de novas práticas/perspectivas pedagógicas. (Professor 1)

Que esses eventos e discussões envolvendo os diversos componentes curriculares sejam mais frequentes. (Professor 2)

Que esses momentos sejam levados também as formações de professores, pois acredito que precisam cada vez mais obter conhecimentos sobre o tema abordado. (Professor 3)

A discussão foi muito rica, os recursos audiovisuais e as dinâmicas foram bastante interessantes, os dados apresentados foram realmente esclarecedores e a banca apresentadora foi maravilhosa. Tudo nota 10! (Professor 4)

A promoção das mesas-redondas possibilitaram um espaço de diálogo na qual as instituições de Educação Básica e Ensino Superior foram convidadas a debater em conjunto sobre a temática do evento. Esse espaço “[...] é mais do que a soma das universidades e das escolas.” (Nóvoa, 2022, p. 81), mas trata-se de uma “casa comum” em que ambas as instituições formam uma parceria dispostas a exercer a colaboratividade e a transformação. Dessa forma, a temática da inclusão não só provoca as relações existentes nas escolas, como também incita o debate nas universidades públicas.

A segunda atividade, por sua vez, consistiu nos grupos de trabalhos, nos quais os professores da rede municipal puderam apresentar suas práticas em sala de aula. Os docentes se integraram a 6 grupos de trabalho mediados por 2 formadores (as). Esses grupos permitiram que os docentes refletissem sobre suas práticas e desafios relacionados à medida em que realizavam suas apresentações. Cada grupo contou com em torno de 40 a 50 e após as socializações foram promovidos sínteses.

Embora a ênfase do evento fosse estratégias didático-curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva, os resumos apresentados não precisavam, necessariamente, tratar exclusivamente dessa temática. Práticas voltadas ao desenvolvimento curricular, à valorização da diversidade, ao fortalecimento das aprendizagens e à qualificação da docência também foram contempladas.

Figura 3: Apresentação de resumo expandido



Fonte: Acervo dos autores

Figura 4: Apresentação de resumo expandido



Fonte: Acervo dos Autores

Os objetivos da atividade se centraram em: valorizar experiências desenvolvidas por professores(as) cursistas; contribuir para o registro das práticas pedagógicas inovadoras na rede; compartilhar estratégias didático-curriculares com outros(as) docentes; e consolidar os saberes produzidos durante a formação. A partir disso, nos depoimentos dos professores foi possível aferir alguns dos objetivos propostos.

Muito importante esse tipo de evento para compartilhamentos e trocas de experiências nas escolas para assim podermos visualizar e ampliar nossas possibilidades de ações pedagógicas. (Professor 5).

Bastante proveitoso para levar os exemplos e colocar em prática para a nossa vida escolar (Professor 6).

Que haja mais momentos integradores como este. Esse evento me proporcionou aprendizagens significativas, as quais pretendo aplicar em sala de aula. (Professor 7).

Nesse recorte é notório que a divulgação do trabalho docente que já vem sendo realizado possibilitou a partir do registro sistemático em forma de resumos expandidos, uma integração entre os profissionais da educação, de forma que outros professores se sentiram impulsionados a também desenvolver práticas similares em seus contextos de atuação escolar.

Além disso, a temática da educação especial na perspectiva inclusiva também foi contemplada nas apresentações, sendo possível a socialização não só com professores de outros componentes curriculares, mas também com os(as) profissionais do AEE.

Agora, não dá mais pra pensar em inclusão sem fazê-lo de uma forma integradora. Faz-se necessário continuidade para ampliar as reflexões sobre as práticas inclusivas. (Professor 8).

Muito pertinentes temas abordados para nossa prática pedagógica, temas atuais e inclusivos (Professor 9).

Satisfação em ver professores incluindo os alunos com deficiência. (Professor 10).

A condução dos grupos de trabalho permitiu a utilização do espaço da universidade como um canal de troca de experiências no qual o conhecimento profissional docente pudesse ser valorizado. Além disso, a atividade mostrou a possibilidade de um ambiente formativo que desconstrói a crença de uma hierarquização entre professores universitários e professores da Educação Básica, na medida em que a escola pôde ser vista como produtora de conhecimento científico a partir das boas práticas relatadas.

Considerações Finais

Perante as experiências relatadas ao decorrer do capítulo, a equipe que o escreve somente consegue chegar a conclusão que o III SFI, articulado pela coordenação, por bolsistas e professores formadores do Projeto de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de João Pessoa, configura-se como uma possibilidade positiva e eficaz para trilhar o caminho pedagógico e formativo de educadores e educadoras da rede. Esses, por sua vez, protagonistas ativos desse movimento, ocupam seus espaços enquanto sujeitos que teorizam, praticam e compartilham suas vivências metodológicas escolares, fomentando um ciclo produtivo de construção pessoal, profissional e social.

Não podemos deixar de salientar a relevância do convênio entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa. Expandir as ações científicas e sociais universitárias para benefícios da comunidade que a cerca, em específico ao campo do Ensino Básico, é vital para uma construção coletiva, portanto política, de valores, aprendizagens, ensinamentos e pertencimento, processos chave importantes na nossa formação enquanto cidadãos.

Ademais, a partir de toda a mobilidade integradora — entre professores de ensino superior, de ensino básico, alunos de graduação, corpo pedagógico da secretaria municipal, etc — aflora-se a transformação da visão social, diante do cenário do ensino público, ao passo que publicações na rede social *Instagram*, através do perfil *@formacaocontinuada.jp*, são compartilhadas com o intuito de divulgar o Seminário e as ações concretizadas nele. Utilizar meios de comunicação com esse nível de alcance possibilita o reconhecimento do Projeto, a propagação do ato do III SFI e a participação dos interessados em ver e comentar aquilo que está sendo construído e conquistado, com qualidade, dentro do panorama da educação pública.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 116.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre os Autores e Autoras

Erick Igor: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Discente do curso de Pedagogia pela UFPB; Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Professor de Matemática da Escola Municipal Dom Hélder Câmara.

Mariana Clara: Discente do curso de Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Thalita Iris: Discente do curso de Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Hebert Francisco: Discente do curso de Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO

Saimonton Tinoco¹
Michelle Boaventura²

¹Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
michelle.gabrielli@academico.ufpb.br

Uma formação como experiência

Quando tratamos da formação docente, geralmente vem à tona o dilema entre teoria (como ciência) e prática (como técnica), uma questão mal resolvida na educação. Nestes dois anos de formação continuada não foi diferente, tanto da parte da Prefeitura Municipal de João Pessoa quanto dos(as) professores(as) da referida rede de ensino. Seja nas reuniões de planejamento que tivemos – das quais participaram tanto a coordenação do projeto quanto as diretorias da Secretaria Municipal de Educação – seja nas avaliações do que foi realizado, a tensão comparecia de diversas formas.

Tentando nos equilibrar na corda bamba deste não lugar, buscamos organizar a formação em Arte considerando os sentidos da experiência (Larrosa-Bondía, 2002). Entendíamos que tal dispositivo poderia funcionar como um convite para suspendermos o binarismo característico de nossa constituição positivista, em busca de um entrelugar. Ao invés de nos preocuparmos em relação ao quanto de teoria e prática propusemos, alimentando a oposição entre quem pensa e quem faz, nos comprometemos em experimentar um trabalho que tivesse uma orientação *prácticoteórica*, ou seja, que fosse mais horizontal e coletiva.

Trouxemos conosco algumas questões políticas que nos ajudaram a tal elaboração: Por que sempre precisamos começar as formações docentes pela “teoria” para chegar à “prática”? O inverso não seria possível? Sempre que começamos pela “teoria” necessariamente chegamos à “prática”? Quando começamos pela “prática” não chegamos na “teoria”? É possível separar a “teoria” da “prática” e vice-versa? Será que, enquanto docentes da Educação Básica, somos apenas “práticos”? Será que, enquanto docentes do Ensino Superior, somos apenas “teóricos”? O que chamamos de “teoria”? O que nomeamos de “prática”?

Tais problematizações diziam respeito aos modos como (nos) vemos, nos colocamos perante as outras pessoas e de como nos relacionamos com o mundo. Por isso, de início combinamos que os nossos encontros seriam espaços seguros para o diálogo (Bohn, 2008; Freire, 2019), uma vez que os(as) professores(as) estavam sedentos(as) por falar, mas na maioria das vezes não encontravam espaços de escuta. Sentíamos que seria importante proporcionarmos um ambiente seguro e afetivo, onde houvesse o acolhimento das dores e a partilha das alegrias de ser docente na escola pública.

Ao invés de insistirmos na interdição da palavra, era necessário experimentá-las, jogarmos com elas, colocá-las em nosso corpo, transformá-las. Afinal, as palavras nomeiam as coisas, as coisas compõem o mundo (Foucault, 2019). O que os(as) professores(as) tinham/têm a dizer não eram/são meras palavras, pois estão carregadas do que nos passa(va), nos acontece(ia), nos toca(va) (Larrosa-Bondía, 2002) no ensino de Arte.

Sendo assim, reconhecíamos a importância de que tais palavras pudessem ser pronunciadas – de algum modo, mas não de qualquer jeito – nos encontros formativos realizados. Eram um momento de pararmos um pouco a correria do dia a dia e fugirmos dos excessos que nos levam a confundir a ação de estarmos informados com a possibilidade de, arrogantemente, opinarmos sobre tudo. Suspendíamos temporariamente a agitação que compromete a nossa respiração, presentificando nosso corpo, para ativarmos um estado de atenção que nos ajudasse a organizar e compor o que seria dito, diante da quantidade de informações que caracterizavam o momento em que vivemos. Pausa para falarmos, mas também para pensarmos.

Uma experiência como formação

Na falta de tempo, característica do cotidiano docente, nem sempre era possível analisar o vivido. Muitos eram os estímulos e as excitações que chegavam – atividades, prazos, eventos escolares, campanhas intersetoriais –, que demandaram ação e pressa, nos acostumando com vivências pontuais, fragmentadas, instantâneas e aligeiradas. Nos acostumávamos com a velocidade e a novidade, que nos impediam de acessar a conexão com o acontecimento. “Acredito que poderia ser menos tempo, atividades mais rápidas. Todo mundo já vem muito cansado da semana de trabalho”. Sentíamos que saber sobre as coisas era diferente do saber da experiência, se as novas informações que tínhamos não nos afetasse de modo pessoal, próprio e crítico (Larrosa-Bondía, 2002).

A velocidade em que as coisas aconteciam na escola também comprometia a memória, uma vez que sempre era preciso correr para a próxima atividade, nos tornando consumidores vorazes de informações e outras novidades. Insatisfeitos, tornávamos reféns de uma formação permanente e acelerada: “Minha expectativa em relação às formações é adquirir novos subsídios, ideias e formas de melhorar o meu trabalho educacional junto aos meus alunos. Mas o que tenho visto é mais uma troca superficial de experiências. Não é que não seja válido, mas não deveria ser só isso”. Ficávamos inimigos da pausa e do silêncio, pois precisávamos estar sempre em produção e no consumo ou vice-versa. Respondíamos quase que incessantemente aos diversos estímulos, acostumando o nosso corpo a um alto nível de estresse e sofrimento. O adoecimento, a longo prazo, era inevitável, como consequência da destruição do corpo e da experiência.

Por esses motivos, não é de estranhar que a educação atualmente seja considerada uma mercadoria e o tempo pedagógico um valor. Vamos progressivamente nos robotizando, afinal, não podemos perder tempo. “Os grupos devem ser mais objetivos na hora da apresentação dos trabalhos”. “Acho que os debates são demasiadamente longos e repetitivos – o tempo de tratar de 10 pontos é usado para tratar de um, por exemplo”. Era preciso aproveitarmos o tempo, otimizando as ações para seguirmos o passo veloz, para não ficar para trás... Mesmo assim continuávamos sem tempo!

Os currículos prescritos – tanto para as escolas quanto para as universidades – estavam cada dia mais “cheios” e as suas concretizações cada vez mais “vazias”. Como docentes, estávamos a todo momento querendo fazer algo, (nos) perguntando sobre o que temos a fazer, buscando nos mobilizar, como se fosse errado parar. Inclusive, quando tirávamos algum tempo livre, nos sentíamos culpados(as), preocupados(as), ansiosos(as) para voltar a trabalhar, como se a pausa não nos fosse possível. A arte se transformava em obrigação, perdendo seu caráter de prazer. O tempo de criação também diminuía, afinal, não havia tempo a perder.

O que se ganha quando se perde? Esquecemos que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa-Bondía, 2002, p. 24).

Desse modo, era impossível vivermos a experiência sem nos abirmos a ela, sem termos disponibilidade para sermos afetados(as) e alguma receptividade aos seus efeitos. Era preciso darmos lugar, nos expormos ao tempo, assumindo a vulnerabilidade e os riscos que tal escolha continha. Por isso, assumimos cada encontro formativo enquanto uma convocação: para habitarmos nosso corpo, ampliarmos as nossas sensibilidades, operarmos com as linguagens artísticas. Fazermos arte, vivermos arte, sentirmos arte... e, com isso, fazermos a escola, vivermos a escola, sentirmos a escola. Nem sempre foi um exercício fácil, mas ao final era prazeroso.

Experimentando uma formação a partir de cartas pedagógicas

No ciclo formativo sobre engajamento docente, escolhemos trabalhar a partir das ideias de bell hooks (2017). Consideramos a ideia de “Pedagogia Engajada” trazida pela autora, na qual docentes e discentes estão comprometidos com processos de ensino e de aprendizagem que são significativos e respeitosos.

Segundo hooks (2020, p. 47),

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.

Assim, em nosso contexto, não fazia sentido separarmos engajamento docente do engajamento discente, mas compreendermos o engajamento como uma “participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Propusemos, então, um encontro formativo voltado para a sensibilização do engajamento docente e discente, a partir da escrita de cartas pedagógicas.

Iniciamos o encontro com a leitura dramática da primeira carta (Paris, 17 de fevereiro de 1903) do livro “Cartas a um jovem poeta”, de Rainer Maria Rilke (2009), feita em voz alta pelos autores deste capítulo. O texto falava sobre arte, inspiração e incentivo artísticos, escolhas pessoais, mas, sobretudo, demonstrava empatia, com sensibilidade e de forma poética. Por isso a nossa escolha, dentre tantas opções que tínhamos em mãos, inclusive de outros(as) autores(as).

Em seguida, dividimos o grupo em anos iniciais e anos finais, quando pedimos que cada professor(a) escrevesse uma carta para o(a) estudante que mais o(a) desafiava, em relação ao engajamento nas aulas de Arte. Após a escrita, recolhemos as cartas e, aleatoriamente, as distribuímos entre os(as) professores(as) do grupo, solicitando que lessem e respondessem à carta recebida. Algumas pessoas responderam ao/à autor(a) se colocando em seu lugar, enquanto outras imaginaram-se sendo o(a) estudante em questão, ao responder como se fossem ele/ela. Em ambos os casos, demonstraram afeto e empatia com seus(suas) companheiros(as) de profissão que, por vezes, experienciavam desafios tais como os seus.

O exercício de escrever para um(a) estudante, ler a carta escrita por um(a) colega e respondê-la em seguida sensibilizou a maioria dos(as) professores(as), criando um clima propício ao aprendizado e à partilha. Desse modo, prosseguimos com a atividade devolvendo a primeira carta à sua origem, junto com a carta resposta, dando

tempo para que os(as) docentes refletissem sobre o que haviam escrito e o que receberam como resposta. Posteriormente, propusemos que, quem se sentisse a vontade, lesse para o coletivo a sua carta e a carta resposta, abrindo possibilidades para a sensibilização e as reflexões de todo o grupo, considerando que “é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros” (hooks, 2020, p. 48). Nesse processo, ouvir a voz do(a) outro(a) é fundamental para construir uma “comunidade em classe”.

Alguns/algumas professores(as) se voluntariaram a ler as cartas, mobilizando outros(as) a se posicionarem diante do exposto. Nem todos(as) se engajaram diretamente na atividade e os(as) próprios(as) professores(as) chamaram a atenção para isso. Um exemplo disso foi quando um professor recebeu como resposta uma única linha escrita, na mesma folha de sua carta, com os seguintes dizeres: “concordo plenamente”. Tal atitude possibilitou a problematização de que se eu, enquanto professor(a), não consigo me engajar em uma atividade, como posso responsabilizar meu/minha aluno(a) por também não se engajar?

Sobre isso, hooks (2020) comenta que nunca propôs aos(às) estudantes uma atividade em que ela própria não estivesse disposta a realizar, sendo essa uma premissa que usamos nos encontros formativos conduzidos por nós. Assim, ao propormos que os(as) professores(as) compartilhem suas narrativas, estávamos dispostos e disponíveis a partilhar as nossas também. Fizemos isso pois acreditamos que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35).

Por fim, após as discussões e reflexões possibilitadas pela proposta de uma pedagogia engajada, os grupos de docentes de Arte dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental se reuniram para compartilharem suas experiências no exercício de escrita realizado, compondo um grande grupo. Os(as) professores(as) que se sentiram motivados(as) a compartilharem sua própria carta e a resposta à ela leram-nas para o auditório, despertando risadas, choros, abraços, palmas, dentre outras manifestações, que expressavam “eu te entendo”, “sei bem como é isso”, “isso também aconteceu comigo”, “você vai conseguir”.

Todos(as) saímos reenergizados deste encontro, percebendo como éramos potentes e a importância que tínhamos para a concretização de uma educação que fosse libertadora e transformadora (Freire, 2006; hooks, 2017), mesmo em meio à desvalorização vivenciada cotidianamente, de diferentes modos e por diversos meios. No encontro seguinte, alguns(algumas) docentes relataram que contaram aos(às) seus(suas) estudantes mais desafiadores(as) que escreveram uma carta para eles(as) e alguns arriscaram, inclusive, a entregar a carta escrita. Outros(as) exercitaram a escrita de cartas como possibilidade de sensibilização em sala de aula, fomentando o engajamento entre docente e discentes e, com isso, inventaram outros modos de fazer o ensino ao modo das artes.

Por outras formações, com diferentes experiências

Participar de um projeto de formação de professores(as) a partir da parceria estabelecida entre a Universidade Federal da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa tem se constituído numa oportunidade de vivenciar a escola, seus(suas) professores(as) e o ensino de Arte, contribuindo para o exercício docente de todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as). Dito de outro modo, a participação neste projeto pode ser entendida como uma forma de colaborar com professores(as) para uma formação continuada a partir de uma pedagogia engajada, buscando que a escola e a sala de aula não reforcem “os sistemas de dominação e nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]”. Nesse contexto, buscamos a construção de um exercício docente enquanto “foco de resistência” (hooks, 2017, p. 36), compreendendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2017; Freire, 2006).

Para além disso, atuarmos como professores(as) formadores(as) favoreceu a reflexão sobre a importância de proporcionarmos encontros baseados em intercâmbios de experiências e saberes, propiciando uma escuta sensível e o exercício da voz ativa dos(as) profissionais em formação, independente de terem muitos ou poucos anos de carreira. Tratou-se de um esforço coletivo, em busca de “construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual” (hooks, 2017, p. 57), por meio da Arte.

Era uma forma de dizer que não concordamos com a divisão de que “teoria” se aprende na/com a universidade e nas escolas se adquire a “prática”, como costumeiramente é dito e, conseqüentemente, escrito em nossos currículos individuais –inclusive no Lattes, quando separamos a nossa “formação acadêmica” e nossas “experiências profissionais”.

Por esse motivo, entendemos que a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa-Bondía, 2002, p. 25). Assim, pensamos os encontros formativos como uma oportunidade para que docentes de Arte atravessassem conosco os dilemas do exercício profissional, sentindo-se seguros(as) para se expor, se confrontar, se questionar, reclamar, desabafar, tombar, se levantar, se arriscar, se experimentar, sonhar, se desmontar, se alegrar, se fortalecer, se animar... se (trans)formar no percurso.

Como hooks (2017, p. 52), acreditamos que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Mais que isso, que possam ter esperança; não a esperança como simples ato de esperar por algo, mas sim no sentido freireano de compreendê-la enquanto força motriz “na luta para mudar o mundo” (Freire, 2011, p. 14). Esperamos produzir tais ambientes nos encontros formativos que organizamos.

Vamos esperar?

Referências

BOHN, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 set. 2024.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Sobre os Autores e Autoras

Saimonton Tinôco: Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor em cursos de licenciatura na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor-formador em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP.

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora na Licenciatura em Dança da UFPB e no Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (Prof-Artes). Professora-formadora em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP.

CAPÍTULO V

APRENDIZAGEM CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Felipe Santos dos Reis¹

Francieli Freudenberger Martiny²

Jacilene Rodrigues Cardoso³

¹EM Prof. Hugo Moura - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
felipe.sreis@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
ffm@academico.ufpb.br

³EM Zumbi dos Palmares - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
jacilene.rcardoso@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

Desde a década de 1970, a estrutura da sociedade contemporânea tem sido profundamente impactada pela rápida disseminação de informações, impulsionada por uma variedade cada vez mais ampla de tecnologias de comunicação, que emergem continuamente no novo paradigma tecnológico (Castells, 2005). Nesse contexto de transformação, a aceleração da velocidade e a ampliação do alcance das descobertas científicas impõem a necessidade premente de uma educação atualizada direcionada a professores(as) em serviço, viabilizando e democratizando a apropriação de teorias e abordagens científicas em discussão na academia. Como bem observam Kim e Sankey (2022, p. 1):

[...] no último quarto de século, observou-se um crescimento substancial de novos conhecimentos científicos que podem contribuir de forma significativa para o saber profissional dos(as) docentes acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de seus(uas) estudantes e que também precisam ser incorporados às futuras pesquisas em educação.

O surgimento de novas teorias científicas frequentemente reflete a necessidade de refinar a compreensão acerca de fenômenos analisados dentro de novos contextos, caracterizados por uma miríade de transformações multidimensionais observadas nas sociedades ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural, político, econômico e tecnológico. De fato, essas mudanças e reconfigurações paradigmáticas podem ser notadamente observadas ao longo da história do processo de ensino e aprendizagem de línguas, marcado por diferentes técnicas, metodologias e abordagens, cada qual com sua visão particular de língua e de aprendizagem, com foco em aspectos específicos inerentes a tal processo e com propostas de papéis e procedimentos a serem adotados pelos(as) professores(as) em suas salas de aula.

Neste cenário de profundas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que a sociedade tem vivenciado desde o fim do século passado (Castells, 2010), urge uma capacitação que permita aos(às) profissionais de educação a manutenção de seu contato com as inovações científicas e tecnológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de um idioma que assumiu o status de língua global no planeta. Dessa forma, um convênio - efetivado em 2024 entre a Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - garantiu aos(as) professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal uma formação continuada qualificada que atendesse aos interesses e às demandas tanto do corpo docente quanto das variadas comunidades de aprendizagem nas quais tais profissionais atuam.

Essa parceria representou um aprimoramento significativo no processo de qualificar os(as) docentes da Rede Municipal com saberes pedagógicos relevantes para sua atuação profissional, por meio de uma articulação entre conhecimentos teóricos e práticas educativas significativas para a realidade local em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, pautado nos objetos de conhecimento e nas habilidades constantes na Matriz Curricular, construída em colaboração com os(as) professores(as)

ao longo dos últimos quatro anos.

Essa iniciativa promovida entre a SEDEC e a UFPB, que dá origem a este livro, busca atender à necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais para o exercício da cidadania por parte dos(as) estudantes na contemporaneidade, tais como as de: (i) dialogar com culturas diversas, reconhecendo valores, práticas e visões de mundo distintas, inclusive por meio de línguas adicionais (como o inglês); (ii) analisar criticamente discursos, fontes de informação e narrativas (incluindo as digitais), identificando vieses e desinformação; (iii) compreender desafios globais (p. ex., mudanças climáticas, desigualdades) e agir localmente com responsabilidade; e (iv) desenvolver habilidades socioemocionais para conviver em contextos multiculturais e resolver conflitos, dentre outras (Brasil, 2018).

Em face de tal contexto, este capítulo visa a realizar um debate acerca de reflexões acadêmicas contemporâneas que são consideradas de grande relevância para o ensino de Língua Inglesa, as quais, apesar de amplamente discutidas, podem ainda apresentar desafios quanto à sua operacionalização em sala de aula (Chandio; Aftab; Zaki, 2023). Dessa forma, o presente capítulo está estruturado em três seções. Na primeira delas, abordamos os usos do inglês como uma língua franca global e as implicações de tal status no processo de ensino e aprendizagem do idioma. Em seguida, o foco recai sobre a importância dos letramentos digitais na preparação de aprendizes para que atuem sobre sua realidade nos ambientes físico e virtual de forma autônoma, crítica e responsável. Por fim, tecemos nossas considerações finais, abordando elementos socioculturais e identitários que perpassam as relações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre os(as) docentes, suas ações, os indivíduos que compõem suas comunidades de aprendizagem e o processo pedagógico de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

A dinamicidade dos múltiplos usos do inglês como língua franca

Como uma referência para a elaboração de currículos nos distintos sistemas de ensino, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) preconiza a

perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), a qual orientou a formação docente realizada ao longo de 2024. Nesses encontros, priorizavam-se discussões acerca da importância de planejar estratégias e atividades que promovessem a construção, negociação, interpretação e reinvenção de sentidos híbridos, de modo situado, enfatizando a adaptação da língua a práticas sociais específicas e aos repertórios linguísticos e culturais dos(as) aprendizes. Dessa forma, tais estratégias buscam valorizar a inteligibilidade e os recursos linguísticos diversos dos(as) estudantes, considerando as formas variadas de utilizar a linguagem a partir dos propósitos comunicativos locais.

Até meados do século XX, prevalecia uma norma para fins pedagógicos centrada nas duas variedades nativas do inglês de maior prestígio e disseminação em materiais didáticos, isto é, *General British* (GB)¹ e *General American* (GA). Contudo, a natureza pluricêntrica, adaptativa, dinâmica e negociada do inglês utilizado como uma língua franca ao redor do mundo passou a ser investigada sob uma perspectiva crítica. Linguistas e educadores(as), como Jenkins (1998, 2000), Seidlhofer (2005) e Crystal (2008), dentre outros(as) teóricos(as) e investigadores(as), têm questionado a eficácia e a pertinência da utilização de modelos baseados nas variedades usadas por falantes monolíngues (frequentemente classificados como “nativos”) na preparação de aprendizes do idioma, sobretudo para interações em contextos internacionais.

De modo geral, as críticas contemporâneas levantadas nos estudos sobre o ILF ressaltam que o viés monolíngue e a ênfase no princípio da natividade (Levis, 2005, 2020) no ensino de inglês e nos materiais didáticos não correspondem às práticas reais de comunicação entre falantes interculturais, cujas estratégias pragmáticas são coconstruídas, de forma situada e em tempo real, no contexto dinâmico da negociação de sentidos. Os indivíduos engajados em interações em ILF se coordenam, coadaptam e corregulam entre si (Steffensen, 2012), priorizando estratégias de inteligibilidade mútua, ao invés da fidelidade a padrões hegemônicos de L1².

¹O termo *General British* (GB) é definido por Cruttenden (2014, p. 4) como o “[...] sotaque padrão do inglês inglês [ou seja, do inglês falado na Inglaterra] conhecido no século passado como *Received Pronunciation* (RP), mas mais conhecido hoje como *General British* (GB).”

²O termo guarda-chuva “L1” indica “[...] que uma pessoa adquiriu a língua na infância ou nos primeiros anos de vida (por isso, ‘primeira’ ou ‘nativa’) e, de modo geral, dentro da família (por isso, ‘materna’)” (Stern, 1983, p. 10, tradução nossa).

Considerando-se o aumento do número estimado de falantes bi- e/ou multilíngues de inglês ao redor do mundo, seu status de língua franca global foi consolidado na contemporaneidade, impulsionado, sobretudo, pela confluência de fatores de natureza político-militar, histórico-geográfica e sociocultural, com destaque para “[...] a expansão do poder colonial britânico, cujo apogeu se deu no final do século XIX, e o surgimento dos Estados Unidos como a principal potência econômica do século XX” (Crystal, 2003, p. 59). Assim, é razoável supor que grande parte dos(as) falantes de inglês venha a utilizar o idioma com outros indivíduos bi- ou multilíngues pertencentes a culturas linguais distintas. Tal cenário favorece a emergência de usos variados do idioma em contextos interculturais.

Contudo, apesar de toda a problematização pós-colonial em torno do imperialismo linguístico (Phillipson, 1992) e do princípio da natividade (Levis, 2005, 2020) – fundamentado no mito de que existem formas ideais, assim como precárias, de pronunciar uma língua –, diversas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil, realizadas com professores(as) de Língua Inglesa em serviço ou pré-serviço, têm identificado e discutido crenças tanto sobre a posição de superioridade, legitimidade e autoridade comumente atribuída a falantes das mencionadas variedades hegemônicas, i.e., GA e GB, quanto sobre sua adoção nas práticas de ensino como modelos, normas e objetivos ideais e autênticos a serem seguidos e imitados por aprendizes de Inglês como uma Língua Adicional (ILA) (cf. Makiyama; Ribeiro, 2018; Morelatto; Engelbert, 2024; Silva, 2019; Silva; Martins, 2023).

Diante de evidências tanto empíricas quanto incidentais relativas à idealização dos(as) falantes de L1 enquanto referências legítimas para o estabelecimento de normas e metas de aprendizagem de uma língua que atualmente é mais falada por pessoas que a usam como uma língua adicional, reforçamos a importância de que os debates acerca dos usos do ILF não sejam restritos a momentos pontuais de discussão com os(as) professores(as), seja na academia ou no processo de formação continuada de profissionais em serviço. Na seção seguinte, buscaremos discutir um importante aspecto referente ao uso e ao ensino de ILA, que causa impactos significativos na compreensão e nas escolas didático-pedagógicas que guiam o processo formativo em pauta.

Os letramentos digitais para uma virtualidade real

Além de todas essas mudanças paradigmáticas no campo do ensino de língua inglesa, percebe-se ainda na atualidade uma interação crescente, conquanto desigual e assimétrica, de estudantes com gêneros, mídias e plataformas digitais - especialmente por parte de indivíduos pertencentes à Geração Z (nascidos entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2010). Embora amplamente associados ao contato precoce com tecnologias digitais e a valores como diversidade e sustentabilidade (Seemiller; Grace, 2016), não se pode estabelecer uma correlação direta entre o acesso às tecnologias e a competência digital (Rioseco-Pais; Silva-Quiroz; Vargas-Vitoria, 2024).

Conforme argumentam Jones e Hafner (2012), a noção de “letramentos” transcende a mera operacionalização de ferramentas e mídias digitais ou decifração de códigos, na medida em que engloba também a capacidade de engajamento criativo em práticas sociais específicas, de apropriação e incorporação de identidades apropriadas, e de estabelecimento e manutenção de diversas relações sociais. Em consonância, Lankshear e Knobel (2008) defendem o conceito de “letramentos digitais” (no plural), ressaltando sua variabilidade, complexidade e pluralidade enquanto um conjunto diversificado de práticas sociais situadas em ambientes digitais e envolvidas na construção de sentidos por meio de textos que são gerados, recebidos, distribuídos e compartilhados através de codificações digitais.

Convém ressaltar ainda que, enquanto práticas sociais, os letramentos digitais são constituídos dentro de um contexto histórico moldado por condições socioeconômicas, geográficas e culturais que evoluem ao longo do tempo (Rantala; Suoranta, 2008). Nesse sentido, conhecimentos teórico-práticos sobre gêneros textuais digitais, recursos didáticos tecnológicos e ambientes virtuais têm moldado as formas de comunicação, bem como o próprio processo de ensino e aprendizagem de ILA, além da realidade das salas de aula, cada vez mais integrada à virtualidade. Portanto, tais elementos não apenas impactam as trajetórias profissionais de docentes, mas também podem ressignificar a construção de saberes em suas comunidades de aprendizagem, haja vista o contato cada vez mais amplo de crianças e adolescentes com o ambiente virtual, sobretudo com as redes sociais e os jogos digitais.

Ainda que o contato constante com o ambiente virtual, e a própria exposição prolongada a dispositivos eletrônicos, possam ser (acertadamente) questionados, é fato que uma parcela significativa da população brasileira tem utilizado estratégias digitais para a aprendizagem e a utilização da língua inglesa em seu cotidiano. Um estudo conduzido pela Pearson PLC (2024), em que foram entrevistados(as) cerca de cinco mil falantes de inglês ao redor do mundo, constatou que os(as) jovens associados(as) à Geração Z preferem a utilização de redes sociais e jogos on-line para a aprendizagem de inglês. Além disso, metade das pessoas entrevistadas demonstraram insatisfação com os métodos tradicionais de ensino utilizados em sua educação formal, preferindo construir acesso à língua a partir de contextos de uso reais.

Diante da ubiquidade dos dispositivos de tela - os quais, indubitavelmente, fazem parte de nossa realidade e podem contribuir de forma bastante positiva para as nossas vidas -, a noção de letramento não deve ser vista apenas a partir da perspectiva técnica ou cognitiva, enquanto um conjunto de habilidades a ser desenvolvido nas pessoas, mas, sim, como um fenômeno social, conforme propõem Jones e Hafner (2012). Para os autores, “o letramento não é apenas uma forma de criar significado, mas também uma maneira de nos relacionarmos com outras pessoas e mostrar quem somos, uma maneira de fazer as coisas no mundo e uma maneira de desenvolver novas ideias e soluções para os problemas que enfrentamos.” (p. 12).

Conclusão

Nossa breve discussão almejou traçar algumas das mudanças paradigmáticas que vêm ocorrendo no âmbito do ensino de Língua Inglesa e das transformações multidimensionais que a sociedade vivencia desde a revolução tecnológica do fim do segundo milênio (Castells, 2010), como forma de ressaltar a complexidade e dinamicidade que permeiam nossas vidas em tempos considerados confusos e problemáticos (cf. Castells, 2010). Assim, muito além de oportunizar a construção de conhecimentos essenciais para a prática de ensino de ILA, os quais venham a ser refletidos nas ações pedagógicas planejadas e postas em prática nas salas de aula, entendemos que os encontros formativos possibilitam também momentos frutíferos de

compartilhamento e troca de experiências por parte dos(as) docentes, fortalecendo relações profissionais e interpessoais entre indivíduos responsáveis pela formação das novas gerações.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (ed.). **The Network Society. From Knowledge to Policy**. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.
- CASTELLS, Manuel. (1996). **The Rise of the Network Society**. 2. ed. with A New Pref. The Information Age: Economy, Society, and Culture, v. 1. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.
- CHANDIO, Moomal; AFTAB, Nida; ZAKI, Sajida. Critical Perspectives on ELF theory and Research. **VFAST Transactions on Education and Social Sciences**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 29-42, 2023.
- CRUTTENDEN, Alan. **Gimson's Pronunciation of English**. 8. ed. London: Arnold, 2014.
- CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CRYSTAL, David. **Two thousand million?** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- JENKINS, Jennifer. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? **ELT Journal**, Oxford University Press, 1998.
- JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JONES, Rodney H.; HAFNER, Christoph A. **Understanding digital literacies: A practical introduction**. London: Routledge, 2012.
- KIM, Minkang; SANKEY, Derek. **The Science of Learning and Development in Education: A Research-based Approach to Educational Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (ed.). **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEVIS, John M. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

LEVIS, John M. Revisiting the intelligibility and nativeness principles. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 6, n. 3, p. 310-328, 2020.

MAKIYAMA, Simone; RIBEIRO, Rosária Cristina Costa. Crenças e a formação docente: considerações sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Revistas Publicadas FIJ - até 2022**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 18-35, 2018.

MORELATTO, Maisa; ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. Crenças sobre o papel do professor de língua inglesa do ensino superior: detentor do conhecimento ou mediador?. **Revista X**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 896-920, 2024.

English skills have life-changing impact, are seen as the key to unlocking higher pay, wider job opportunities, and better friendships. 12 mar. 2024. **Pearson PLC**. Disponível em: <https://plc.pearson.com/en-GB/news-and-insights/news/english-skills-have-life-changing-impact-are-seen-key-unlocking-higher-pay>. Acesso em: 07 jul. 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RANTALA, Leena; SUORANTA, Juha. Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (ed.). **Digital Literacies**: Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 91-117.

RIOSECO-PAIS, Marcelo; SILVA-QUIROZ, Juan; VARGAS-VITORIA, Rodrigo. Digital Competences and Years of Access to Technologies Among Chilean University Students: An Analysis Based on the DIGCOMP Framework. **Sustainability**, v. 16, n. 22, 9876, p. 1-14, 2024.

SEEMILLER, Corey; GRACE, Meghan. **Generation Z goes to college**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SILVA, Andréa Lopes da. **Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês**. 2019. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019.

SILVA, Jadson Lima Jesus da; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa. **Babel: Revista**

Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2023, v. 13, e18442.

STEFFENSEN, Sune Vork. Care and conversing in dialogical systems. **Language Sciences**, v. 34, n. 5, p. 513-531, 2012.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Sobre os Autores e Autoras

Felipe Reis. Doutor em Linguística (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor de Língua Inglesa nas Redes Municipal e Estadual de João Pessoa e da Paraíba. É coordenador de área de Língua Inglesa na Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (DEGEF-SEDEC) e professor na EM Prof. Hugo Moura.

Francieli Freudenberger. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2015). É docente no Curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora formadora do projeto de extensão “Formação Docente Continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular” desde 2024.

Jacilene Cardoso. Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). É coordenadora de área do componente Língua Inglesa desde 2021 e atua como professora na EM Zumbi dos Palmares desde 2018.

CAPÍTULO VI

TRILHAS DA (FORM)AÇÃO: COMPARTILHANDO SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Francieli Freudenberger Martiny¹

Felipe Santos dos Reis²

Jacilene Rodrigues Cardoso³

¹Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
ffm@academico.ufpb.br

²EM Prof. Hugo Moura - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
felipe.sreis@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³EM Zumbi dos Palmares - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
jacilene.rcardoso@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

A linguagem, enquanto elemento constitutivo da experiência humana (Sinha, 2009), assume um papel singular no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, na medida em que se configura tanto como um instrumento de interação social quanto como um objeto de aprendizagem. Nesse sentido, formar professores(as) que atuem no ensino de uma língua adicional, especialmente em contextos de formação em serviço, é processo dos mais complexos. Isso porque, se não há *receita de bolo* para o sucesso dos eventos formativos, tampouco há *forma que formate* as expectativas e os resultados buscados.

Tendo já superado, há alguns anos, paradigmas de formação que buscavam antever e pré-determinar “boas práticas” e modelos fixos sobre “o(a) bom(boa)

professor(a)”, as perspectivas de formação docente voltam-se atualmente às possibilidades de construções identitárias e coletivas (Mattos; Jucá; Jorge, 2019), com forte apelo ao reconhecimento da docência como verdadeiro trabalho, envolvendo ferramentas e gestos específicos, localmente desenvolvidos a partir das possibilidades de ação (Medrado; Pereira; Reichmann, 2020).

Esse processo não acontece sem conflitos e desafios. Landim (2022) aponta que, para a realização de uma educação linguística crítica, é premente que os(as) professores(as) possam desenvolver sua agência e criticidade, entendidas como “ferramentas e ações que permitem a compreensão e a abertura para a fluidez desses novos tempos marcados por mudanças” (Landim, 2022, p. 84). Além disso, elas também atuam como antídoto à ingenuidade e irresponsabilidade no agir cidadão. Entretanto, ao contrário do que a lógica neoliberal pode nos levar a crer, responsabilidade, (in)sucesso e cidadania crítica não são traços individualmente desenvolvidos, mas construções coletivas. Da mesma maneira, o trabalho docente, bem como sua formação, não pode jamais ser pensado como um ato individual. É assim que perspectivas que privilegiam a coletividade têm orientado os processos formativos docentes nas últimas décadas.

Para além da busca por um(a) professor(a) técnico(a) ou reflexivo(a) (Medrado, 2011), é do nosso interesse a construção de coletivos, ou comunidades de prática. Esse último conceito relaciona-se à perspectiva de Lave e Wenger (1991), que preconiza o processo de aprendizagem como a participação em comunidades engajadas que compartilham interesses em determinado assunto ou área. A aprendizagem que ocorre nesses contextos, compreendida como situada, acontece apenas a partir da prática legítima e contextualizada, acompanhada de pessoas mais experientes.

Outra proposição que pressupõe a participação coletiva é preconizada por bell hooks (2003). Para a autora, processos formativos não podem ser dissociados de memórias, experiências e emoções vivenciadas por corpos reais, percebidos em sua integralidade. Por esse motivo, a própria noção de coletividade precisa ser revista, pois

[...] muitas vezes, nós pensamos em comunidade em termos de estar com pessoas como nós mesmos: a mesma classe, mesma raça, mesma etnia, mesma posição social e coisas do tipo. Considero que precisamos ser cautelosos: nós precisamos trabalhar contra o perigo de evocar algo que nós mesmos não nos desafiamos a praticar de fato (hooks, 2003, p. 163).

Desse modo, é durante a troca dialógica que se estabelecem conteúdos, saberes e conhecimentos relevantes para cada contexto formativo e profissional. É a partir dessa convicção que aconteceram os encontros formativos, vinculados ao convênio que deu origem a este livro, envolvendo o grupo de Língua Inglesa. Um dos principais propósitos relacionava-se ao estabelecimento de uma coletividade protagonista e atuante que pudesse originar as temáticas relevantes.

Nesse movimento, foram estabelecidas temáticas centrais, representadas na Figura 1, para além daquelas indicadas pela coordenação do projeto como arco temático que guiou as formações de todas as áreas. A cada temática construída, os(as) docentes participantes eram instigados(as) a reconhecer os desafios pertinentes, a fim de que pudessem visualizar possibilidades de ação. Tais possibilidades eram sempre registradas de diversas maneiras e com o auxílio de diferentes suportes e modos de linguagem (GNL, 1996).

A sistematização de tais temáticas possibilita a proposição do presente capítulo, que se dedica à análise de narrativas compartilhadas por professores(as) de Língua Inglesa da Rede Municipal de João Pessoa, buscando compreender se as principais temáticas, recorrentes nos encontros formativos, se fazem presentes nos relatos de suas práticas pedagógicas e como elas são interpretadas por esses(as) professores(as).

Figura 1 - Temáticas recorrentes abordadas nos ciclos formativos com professores de Língua Inglesa



Fonte: Autoria própria

A construção de sentidos individuais e coletivos

A análise narrativa, embora com raízes no campo da psicologia, consolida-se como paradigma transdisciplinar que concebe a construção de narrativas como dispositivo epistemológico privilegiado para examinar os processos de significação da experiência humana. De fato, Pistrang e Barker (2012, p. 11) argumentam que “[...] o ato de contar histórias constitui um modo central pelo qual os seres humanos compreendem a si mesmos e ao mundo que os rodeia.” Convém ressaltar, no entanto, que diferentes abordagens podem ser adotadas nas pesquisas envolvendo narrativas. Bamberg (2012) estabelece uma diferença entre pesquisas *sobre* narrativas e pesquisas *com base em* narrativas. Conforme o autor:

[d]iversas conotações distintas são comumente associadas ao uso dos termos *pesquisa narrativa*, *investigação narrativa* e *análise narrativa* - conotações que se entrecruzam e, muitas vezes, contribuem para a percepção da pesquisa narrativa como um campo complexo e multifacetado, quando não confuso. Uma das manifestações mais centrais dessa complexidade está no que pode ser considerado a interseção mais elementar: aquela entre a pesquisa sobre narrativas, na qual as narrativas constituem o objeto de estudo, e a pesquisa com narrativas, em que as narrativas funcionam como instrumentos para investigar outros fenômenos - tipicamente aspectos da memória ou da experiência humana (Bamberg, 2012, p. 85).

Neste estudo, assumimos o segundo enfoque proposto por Bamberg (2012), posicionando nossa análise como uma pesquisa *com* narrativas. Dessa forma, utilizamos os relatos docentes como lentes analíticas para compreender os complexos processos de ensino e aprendizagem em contextos plurais, refletindo tanto sobre as subjetividades docentes quanto às dinâmicas coletivas que permeiam a prática pedagógica. Buscamos, com isso, promover uma articulação dialética entre dimensão individual da agência profissional com os condicionantes sociais do fazer pedagógico em contextos socioculturais específicos.

Assim, caracterizadas por um emaranhado de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que condicionam as práticas dos atores que integram as comunidades de aprendizagem, as realidades das salas de aula emergem nas narrativas como espaços dialógicos onde se negociam concepções de língua(gem), estratégias

pedagógicas e os desafios específicos do ensino de inglês como língua franca em comunidades escolares diversas. Este estudo, portanto, visa a contribuir para a construção de um conhecimento situado sobre o ensino de línguas na educação pública do município de João Pessoa (PB), buscando compreender como os(as) docentes interpretam e ressignificam suas práticas pedagógicas à luz das discussões promovidas na formação continuada, realizadas ao longo de 2024 até o presente momento de 2025.

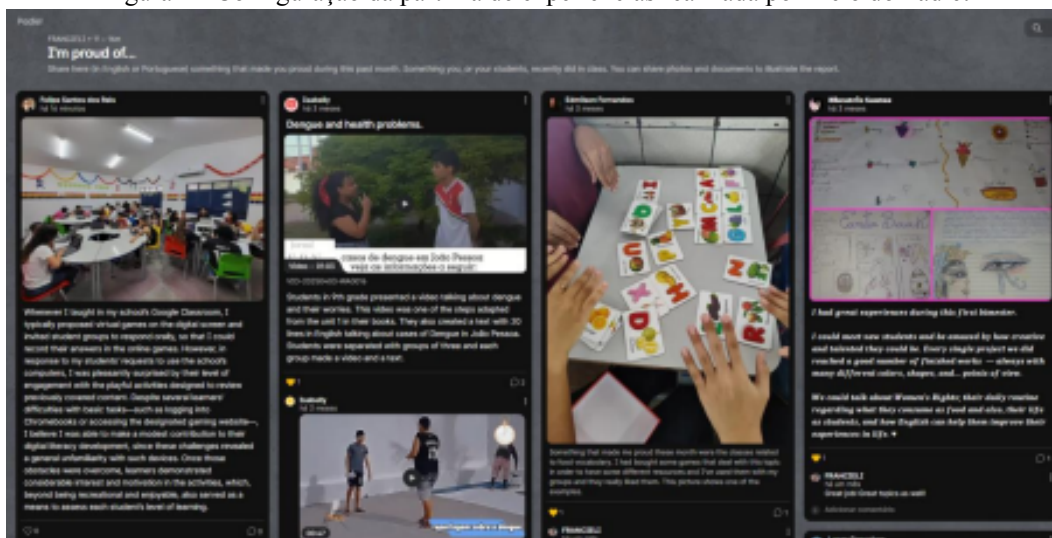
Partindo da premissa de que as narrativas se configuram como um método reconhecido por constituir “[...] o principal portal para a construção de sentido individual coletivo, para a experiência e para a subjetividade” (Bamberg, 2010, p. 87), analisamos um total de 14 relatos produzidos por 11 docentes (seis do gênero feminino e cinco do gênero masculino), os quais descrevem situações de sala de aula que tenham sido motivo de orgulho para tais profissionais. Os dados foram gerados virtualmente, por meio do *Padlet*, plataforma digital que permite a criação de murais interativos e colaborativos. Sob o título de “Eu estou orgulhoso(a) de...”, a instrução precisa no mural era a seguinte: “Compartilhe aqui (em inglês ou português) algo que te deixou orgulhoso(a) no último mês. Algo que você ou seus(suas) alunos(as) fizeram recentemente em sala de aula. Você pode compartilhar fotos e documentos para ilustrar o relato.”

Cabe ressaltar que essa plataforma on-line já havia sido utilizada em outras oportunidades, de tal modo que os(as) participantes já estavam familiarizados(as) com suas funcionalidades. Da mesma maneira, já era prática corriqueira o convite à partilha de experiências, de forma escrita ou oral, durante os encontros ou como atividade a ser realizada de forma remota. A Figura 2 apresenta a configuração final da plataforma que origina nossa análise e reflexão.

A partilha analisada neste capítulo foi realizada por 11 docentes. No entanto, para fins de exposição, e por conta da limitação de espaço deste capítulo, realizaremos apenas uma apresentação das principais temáticas mencionadas nos relatos, ilustrando em que medida tais experiências se relacionam aos temas recorrentemente abordados nos encontros formativos.

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Figura 2 - Configuração da partilha de experiências realizada por meio do Padlet



Fonte: Imagem dos(as) autores(as).

Dentre as 14 publicações compartilhadas no mural, trazemos trechos de sete delas. Inicialmente, apresentamos os quatro excertos a seguir, que fazem parte de relatos de ações pontuais, narradas a partir da perspectiva de demonstrar uma atividade específica e de como ela exemplifica alternativas corriqueiramente encontradas pelos(a) docentes. Já que todas elas foram produzidas em inglês, apresentamos a tradução de cada uma delas:

[...] Uma vez superados esses obstáculos, os(as) estudantes demonstraram considerável interesse e motivação nas atividades que, além de recreativas e prazerosas, também serviram como meio de avaliar o nível de aprendizagem de cada estudante. (Relato 01)

[...] Eu pude ensinar meus(minhas) estudantes usando abordagens expositivas tradicionais, mas tenho orgulho de ter pensado em diferentes maneiras de ensinar vocabulário. [...] Eles(as) realmente gostaram da atividade e percebi que se tornaram mais próximos(as) de mim. (Relato 06)

[...] Além disso, com minha turma do 8º ano, organizei um jogo prático para trabalhar substantivos contáveis e incontáveis [...]. A atividade ficou tão caótica e divertida que nem consegui registrar o momento. (Relato 11)

[...] Na ocasião, os(as) alunos(as) apresentaram suas pesquisas em cartazes e produziram livros sobre o que foi abordado; contamos com a participação de outras turmas para vivenciar os temas escolhidos. Uma troca efetiva entre culturas. (Relato 12)

Dentre os pontos em comum na maior parte das narrativas, percebemos a menção a limitações e obstáculos, normalmente presentes quando se buscam ações

inovadoras e “fora do padrão”. A superação dessas dificuldades (R. 01), abre espaço para ações que extrapolam o ensino tradicional (R. 06) e levam a atividades divertidas (R.11) e significativas (R. 12). O aspecto multimodal da linguagem faz-se perceber em todos os relatos, que mencionam suportes e textos diversos.

Também é evidente o desenvolvimento de práticas de linguagem significativas aos diversos contextos, relacionando-se à ideia de inteligibilidade e repertórios (lexical, cultural, etc.), abordada constantemente nos encontros formativos. Essas práticas chegam a envolver outros grupos de estudantes (R. 12), além de serem usadas como instrumentos avaliativos (R. 01). Percebe-se que os(as) professores relatam práticas pedagógicas inovadoras, tendo em vista que vão além das chamadas “abordagens expositivas tradicionais” (R. 06), a partir de “diferentes maneiras de ensinar” (R. 06), de atividades “recreativas e prazerosas” (R. 01), de “um jogo prático” (R. 11) e de uma proposta didática em que “os(as) alunos(as) apresentaram suas pesquisas em cartazes e produziram livros sobre o que foi abordado” (R. 12).

O aspecto que mais se sobressai na maior parte dos relatos compartilhados, entretanto, é o engajamento dos grupos de alunos(as). Todas as narrativas procuram demonstrar o grau de motivação, participação e prazer em realizar as tarefas, traços que podem ser percebidos também na atuação dos(as) próprios(as) professores(as). Essas características possibilitam o fortalecimento de relações de afeto e proximidade na escola, aspecto essencial para o alcance de uma pedagogia engajada (hooks, 2003).

Características similares podem ser percebidas nos outros três excertos apresentados a seguir. Eles foram retirados de relatos que narraram aspectos mais amplos da prática docente.

[...] eu pude conhecer novos(as) estudantes e ficar impressionada com o quão criativos(as) e talentosos(as) eles(as) podem ser. Cada projeto que fizemos gerou um bom número de trabalhos finalizados - sempre com muitas cores, formas e... pontos de vista diferentes. (Relato 04)

[...] Agora eles(as) reconhecem meus esforços e respeitam meu trabalho, porque eu também ouço as necessidades deles(as). Aqui [na foto que acompanha o relato], os(as) estudantes receberam os computadores para revisar o conteúdo da prova e jogar para aprender inglês. Dá para perceber sua alegria só pelo rosto. (Relato 07)

[...] eu nunca me senti plenamente confortável em uma turma do ensino fundamental quanto em uma turma do ensino médio. Acho muito difícil lidar

com crianças. Depois de algumas leituras e discussões que tivemos em nossas reuniões do ano passado, principalmente sobre os conceitos de bell hooks, repensei algumas atitudes que tinha em relação aos(às) meus(minhas) alunos(as). Desde a primeira turma deste ano, tenho tentado estar mais perto deles(as), ouvi-los(as) e ser um amigo em quem possam confiar. Melhores resultados já estão à vista. (Relato 14)

A potência das narrativas parcialmente reproduzidas acima está na integralidade que cada professor(a) revela de seu ser, à medida em que se vincula a seus(suas) alunos(as) e sua atividade docente. A sala de aula revela-se espaço de surpresas (R. 04), trocas significativas (R. 07) e ressignificação da própria docência (R. 14).

Fica evidente, ao acessar esses relatos, que a ação docente vai além do trabalho com textos multimodais, a fim de propor práticas linguageiras significativas aos(às) alunos(as), a fim de que construam repertórios diversos. O viés do engajamento e do pertencimento a um determinado coletivo permite a esses(as) professores(as) a redescoberta de sua profissão e a criação de alternativas viáveis e possíveis aos seus contextos de atuação.

Considerações Finais

Ainda que os relatos sejam apenas parcialmente apresentados e ligeiramente analisados, é possível perceber a pertinência das narrativas docentes como um meio de acessar subjetividades e experiências individual e coletivamente construídas. Além disso, pudemos perceber a pertinência das temáticas abordadas durante os encontros formativos, uma vez que elas estão presentes, com maior ou menor ênfase, em todos os relatos compartilhados pelos(as) professores(as). É evidente que os saberes demandados para a realização das práticas reportadas são muito mais amplos do que aqueles que poderiam ser tematizados na formação. Da mesma forma, não é pretensão nossa afirmar que elas sejam resultado ou consequência dela. O que tencionamos é demonstrar como as temáticas tornam-se relevantes ao fazer profissional do ensino de línguas e permitem, dentre outros movimentos, a redescoberta da profissão docente, de si próprio(a) enquanto ser integral e da sua relação com os(às) demais protagonistas das aulas.

Referências

BAMBERG, Michael. Narrative analysis. *In*: COOPER, Harris; CAMIC, Paul M.; LONG, Debra L.; PANTER, Abigail; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (ed.). **APA handbook of research methods in psychology**, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington: American Psychological Association, 2012. p. 85-102.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

HOOKS, bell. **Teaching community**: a pedagogy of hope. NY: Routledge, 2003.

LANDIM, Denise. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MATTOS, Andrea; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 64-91, 2019.

MEDRADO, Betânia. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (org.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011.

MEDRADO, Betânia; PEREIRA, Regina; REICHMANN, Carla (org.). **Ação-Texto Formação**: pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: EDUEPB, 2020.

PISTRANG, Nancy; BARKER, Chris. Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. *In*: COOPER, Harris; CAMIC, Paul M.; LONG, Debra L.; PANTER, Abigail; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (ed.). **APA handbook of research methods in Psychology**: Vol. 2. research designs. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2012. p. 5-18.

SINHA, Chris. Language as a biocultural niche and social institution. *In*: EVANS, Vyvian; POURCEL, Stéphanie. (ed.). **New Directions in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 289-310.

Sobre os Autores e Autoras

Francieli Freudenberger Martiny. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2015). É docente no Curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora formadora do projeto de extensão “Formação

Docente Continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular” desde 2024.

Felipe Santos dos Reis. Doutor em Linguística (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor de Língua Inglesa nas Redes Municipal e Estadual de João Pessoa e da Paraíba, respectivamente. Atua como coordenador de área de Língua Inglesa desde 2024 e como professor na EM Prof. Hugo Moura desde 2019.

Jacilene Rodrigues Cardoso. Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). É coordenadora de área do componente Língua Inglesa desde 2021 e atua como professora na EM Zumbi dos Palmares desde 2018.

CAPÍTULO VII

TRANSFORMANDO O ABSTRATO EM TANGÍVEL: LEGO® EDUCATION E AS LEIS DE NEWTON

Ygor Leitão de Oliveira¹
Daniel Dal-Bó²

¹EM Leônidas Santiago, em João Pessoa, Paraíba, Brasil;
ygorleitao@gmail.com

²EM Frutuoso Barbosa, em João Pessoa, Paraíba, Brasil;
daniel.dbo@professor.joaopessoa.pb.gov.br

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a relação da sociedade com as Ciências sempre foi por muitos questionada, demonizada, marginalizada ou criticada até, finalmente, ser parcialmente aceita por parte da sociedade. Podemos observar recentemente, em destaque no período da pandemia da Covid-19, um discurso de anticiência ressurgindo como forma de debate e sendo as redes sociais o principal ambiente para essa crescente corrente de desinformação.

Apesar do grande avanço que obtivemos nos últimos séculos no campo do conhecimento científico e de sua consequente divulgação e informação, alguns temas ainda são um tanto quanto discriminados. Sabendo que nas demandas atuais da educação temos que evitar aulas excessivamente teóricas e expositivas em determinados temas, sendo a aula prática e experimental uma alternativa para extinguir as falsas informações, ultrapassar a linha do senso comum e aproximar o estudante do conhecimento real e trabalhado.

Nesse contexto de aumento da desconfiança e desinformação em relação ao conhecimento científico, é ainda mais crucial repensar e melhorar as estratégias de

ensino de Ciências. Um ensino que se baseia principalmente em métodos teóricos e expositivos, particularmente em matérias como a Física, tende a gerar desmotivação entre os alunos e a impressão de que a ciência é um campo remoto e inalcançável. Esse afastamento não apenas dificulta a compreensão dos conceitos, mas também pode aumentar a susceptibilidade a narrativas pseudocientíficas. Isso reforça a necessidade de metodologias que façam o aprendizado científico ser relevante, envolvente e aplicável à vida dos estudantes.

Segundo Gaspar (2014, p. 7-8), apesar de existir um consenso de que realizar atividades experimentais no ensino de ciências, sobretudo de Física, é fundamental para a aprendizagem de conceitos científicos “observa-se que a adoção desta prática é muito rara por parte da maioria dos professores, tanto em sala de aula quanto em laboratório; na maioria das escolas públicas, é uma prática esporádica, assistemática e sem metodologia definida”.

Embora haja um consenso sobre a relevância das atividades experimentais, o ensino de Física, especialmente no nível fundamental, enfrenta desafios intrínsecos. Os alunos costumam considerar conceitos como força, massa, aceleração e, principalmente, as Três Leis de Newton (Inércia, Princípio Fundamental da Dinâmica e Ação e Reação) como abstratos. Apesar de estarem presentes no dia a dia, relacionar a teoria à prática é um desafio. Métodos que se baseiam apenas em conceitos podem resultar em memorização sem entendimento, o que dificulta a aplicação e a análise crítica de fenômenos físicos. A escassez de atividades práticas ou a ausência de uma metodologia clara para as práticas, conforme destacado por Gaspar (2014), intensifica essa deficiência, demandando abordagens pedagógicas que tornem o abstrato em concreto e simplifiquem a construção do conhecimento.

Diante de tal desafio a abordagem pedagógica STEAM (sigla em inglês para Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) mostra-se como uma opção para a aprendizagem dos estudantes desses temas das Ciências da Natureza. Segundo Maia, Carvalho e Appelt (2021), a Educação STEAM é uma abordagem pedagógica que favorece a aprendizagem ativa e criativa do estudante, a tomada de decisões e a avaliação de resultados, por meio de projetos interdisciplinares, na busca de resolver problemas do mundo real.

O tema "As Três Leis de Newton" é apresentado e definido no livro da disciplina de Ciências para turmas dos 7º anos do ensino fundamental, expondo exemplos práticos e do cotidiano dos estudantes. Ao observar toda a pujança da turma em trabalhar com atividades manuais, foi proposto a utilização do kit da LEGO® Bricq Motion Prime como subsídio para atividades práticas relacionadas ao tema. Não é tão simples fazer essa ligação entre conceito estudado e o que o estudante enxerga no seu dia a dia. Essa ligação podemos chamar de aprendizado e só a prática em si aproxima esses termos. Vigotski (2008, p. 109) coloca que “descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática”.

Dessa forma, o presente documento objetiva apresentar um relato de experiência com a turma do 7º ano da Escola Municipal Leônidas Santiago da cidade de João Pessoa/PB envolvendo o assunto tema “As Três Leis de Newton” e atividades práticas com a LEGO® Bricq Motion Prime numa abordagem STEAM.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática foi desenvolvida em uma turma do 7º ano do ensino fundamental 2, como relatado acima abordamos a metodologia LEGO® Education para construção das práticas e conceitos relacionados. A turma foi organizada em 6 equipes com 4 ou 5 integrantes. Essa divisão favoreceu o trabalho colaborativo, permitindo que cada integrante tivesse uma função ativa no desenvolvimento das atividades. Os desafios foram baseados em 3 modelos de montagem presentes no manual do kit, os modelos de montagem foram: Ginasta, Iate Terrestre e Pista de esqui, a partir dos desafios os estudantes eram provocados a explicar de acordo com o conceito teórico já abordado de forma anterior em sala de aula como se dava as aplicações das leis da física e como os modelos poderiam ser melhorados para desenvolver mais velocidade ou mais eficiência.

No início da atividade, foi observada uma certa dificuldade na concentração dos alunos. O contato inicial com os kits gerou muita empolgação e dispersão, já que muitos ficaram mais focados em montar livremente do que no objetivo da atividade.

Esse comportamento é esperado quando há uma proposta que foge do formato tradicional e envolve manipulação de materiais criativos.

Para contornar isso, realizamos uma breve retomada das regras e dos objetivos, reforçando a importância de cada equipe se organizar, distribuir funções (como montador, anotador e apresentador) e focar no desafio proposto. Ao final, todas as equipes conseguiram alcançar os objetivos propostos, identificando, na prática, como as três leis de Newton se manifestam nos movimentos dos objetos. Houve troca de ideias entre os grupos, compartilhamento de soluções criativas e uma percepção clara dos conceitos científicos envolvidos.

IMPACTOS E RESULTADOS

A implementação dessa metodologia com o LEGO® Bricq Motion Prime apresentou impactos significativos e resultados importantes para serem analisados. O principal foi ver o quanto os estudantes se engajaram na confecção dos materiais e, subsequentemente, na realização dos testes para analisar o tema proposto. Após as propostas práticas, notamos um aumento significativo na participação dos estudantes nas aulas, especialmente naquelas que antes eram mais teóricas. A abordagem prática e lúdica tornou o estudo da Física mais acessível e tangível.

Essa vivência "mão na massa" está em total consonância com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian (1978). Para eles, o aprendizado é significativo quando o novo conhecimento se relaciona de forma substancial e não arbitrária com o que o aprendiz já sabe.

Descobrir a complexa relação entre aprendizado e desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática. A prática com o kit LEGO® Bricq Motion Prime materializou essa máxima, ao proporcionar não apenas a aquisição de conteúdo, mas o desenvolvimento de habilidades colaborativas e socioemocionais, além de ressignificar a percepção da Física, tornando-a divertida, relevante e superconectada com o mundo dos estudantes. A capacidade dos alunos de aplicar o conteúdo de forma autônoma e criativa em exemplos do cotidiano, como filmes e animes, é demonstração clara do impacto positivo e aprendizagem duradoura alcançados.

Além disso, foi percebido o ganho significativo na capacidade dos alunos de trabalhar em equipe, mesmo nos desafios individuais que propusemos. A troca de ideias, a discussão de estratégias para a montagem e a busca por soluções conjuntas evidenciaram o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A culminância, com a pesquisa e os exemplos criativos de filmes e animes, mostrou que eles não só absorveram o conteúdo, mas conseguiram aplicá-lo de forma autônoma e criativa.

Outro ponto a ser destacado é a mudança na percepção e até ressignificação da Física por parte dos estudantes. Anteriormente, muitos a viam como algo complexo e desinteressante. Com essa abordagem, eles começaram a enxergar a Física como algo divertido e relevante, presente em vários fenômenos ao redor, desde esportes até jogos eletrônicos. Essa percepção incentiva a curiosidade científica e a busca contínua por novos conhecimentos.

Por fim, os impactos gerados pela aplicação da metodologia LEGO® Education transcenderam o ensino pontual de física. Não foi só ensinar as Leis de Newton; foi despertar o interesse pela ciência, mostrando que ela pode ser divertida, prática e superconectada com o mundo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da Metodologia LEGO® Education no ensino das Três Leis de Newton revelou-se uma estratégia extremamente eficaz para promover a aprendizagem ativa e significativa dos alunos. A experiência prática, aliada ao desenvolvimento de modelos físicos, possibilitou aos estudantes compreenderem conceitos muitas vezes considerados abstratos de forma concreta e contextualizada. Portanto, conclui-se que a prática não só cumpriu seu objetivo de ensino dos conteúdos físicos relacionados às Leis de Newton, como também proporcionou um ambiente de aprendizagem colaborativo, inovador e motivador.

As dificuldades iniciais de concentração foram superadas rapidamente graças à proposta engajadora da metodologia, reafirmando que ambientes educativos dinâmicos, que colocam o estudante como protagonista, são altamente eficazes no processo de ensino aprendizagem. A escassez de atividades práticas ou a ausência de uma

metodologia clara para as práticas, conforme destacado por Gaspar (2014), intensifica essa deficiência, demandando abordagens pedagógicas que tornem o abstrato em concreto e simplifiquem a construção do conhecimento.

Diante dos resultados obtidos, recomenda-se a continuidade e ampliação do uso de metodologias como a LEGO® Education em aulas de Ciências, bem como sua integração com outras abordagens investigativas e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional: um ponto de vista cognitivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 396p.

GASPAR, A. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: Uma Nova Visão Baseada na Teoria de Vigotski**. [S.l.]: Livraria da Física, 2014.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas e modelos híbridos: para uma educação inovadora**. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. [S.l.]: Martins Fontes, 2008.

Sobre os Autores e Autoras

Ygor Leitão de Oliveira. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas, Estudante do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Escola Municipal Leônidas Santiago, Professor de Ciências.

Daniel Dál-Bó. Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestre em Ciências Biológicas pelo programa Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Zoologia) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Escola Municipal Frutuoso Barbosa, Professor de Ciências.

CAPÍTULO VIII

A ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A OBA E A OBAFOG

Everaldo Virginio Martins Junior¹
Amanda Caline da Silva Omar²

¹EM Zulmira de Novais - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
everaldo.vmjunior@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²EM Quilombola Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar a vivência pedagógica desenvolvida com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, por meio da participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e na Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG).

Realizadas anualmente, essas olimpíadas têm como foco a divulgação e o estímulo ao estudo da Astronomia e da Astronáutica com Ciências afins como matemática, geografia e física, promovendo o interesse dos estudantes por eixos de conhecimento muitas vezes tratados de maneira abstrata no currículo escolar.

O ponto de partida para a implementação das atividades foi o desafio de motivar estudantes de diversas idades e interesses, alguns com dificuldades de aprendizagem, defasagem idade-série e baixo rendimento escolar. Em um cenário como esse, tornou-se fundamental buscar metodologias ativas e temáticas que despertassem a curiosidade e o envolvimento de todos os envolvidos, mas sem deixar de lado o prazer

de aprender, pois “só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” (Charlot, 2013, p.159).

A Astronomia, conhecida como o estudo dos astros “foi a atividade que abriu as portas do mundo da ciência para os seres humanos” (Nogueira, 2009, p. 17), pois desde a antiguidade e da própria formação dos primeiros agrupamentos humanos que diversos fenômenos do espaço sideral são identificados e analisados com grandes contribuições para o cotidiano desses povos.

Por se tratar de ser uma ciência muito antiga que passou pelas diversas etapas históricas da produção científica e da formação pedagógica estabelecendo relações dos elementos abordados e de seus estudos no espaço sideral com os fenômenos terrestres. A duração do dia e da noite, as estações climáticas e a posição da radiação solar são apenas alguns dos diversos assuntos que podem ser abordados em sala de aula a partir de aspectos astronômicos.

A Astronomia, com seu caráter interdisciplinar e fascínio natural, mostrou-se um campo fértil para promover aprendizagens significativas para os diversos componentes curriculares através da OBA e da OBAFOG, pois os alunos têm desenvolvido várias habilidades do conhecimento em ações práticas e teóricas na preparação para a prova escrita e para o lançamento de foguetes.

A astronomia é apaixonante por si mesmo, evocando admiração e reverência no mais profundo íntimo do ser humano, ao simplesmente contemplar um céu estrelado. Quem não se impressiona ao observar a estética e a beleza dos corpos celestes, seja a olho nu ou através de telescópios, bem como as fantásticas imagens astronômicas obtidas por instrumentos específicos? (LANGHI, 2009, p. 8).

Durante o percurso das atividades, os estudantes foram estimulados a desenvolver competências em diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências (Física), Geografia e Arte. A construção de foguetes experimentais com materiais acessíveis e o estudo de conceitos como gravidade, trajetória, impulso e atmosfera, por exemplo, contribuíram para que os estudantes compreendessem, na prática, conteúdos que anteriormente pareciam mais complexos e assim passaram a apresentar resultados significativos na aprendizagem. Além disso, o trabalho em equipe, a pesquisa, a construção dos modelos de foguetes e seus lançamentos, favoreceram o

desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, do protagonismo estudantil além da autoestima, pois temos relatos de alunos que estavam com rendimento escolar baixo e melhoraram seu desempenho no cotidiano escolar.

Esta experiência, portanto, não apenas aproximou os estudantes de temas científicos complexos de forma lúdica e investigativa, como também reforçou o papel da escola como espaço de encantamento e descoberta. Ao articular diferentes saberes e possibilitar o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, mesmo daqueles que tradicionalmente não se destacam nas avaliações formais, as atividades da OBA e da OBAFOG revelaram-se estratégias potentes para a promoção de uma educação pública de qualidade, comprometida com a inclusão, a equidade e a valorização das múltiplas inteligências.

A Astronomia como base de conhecimento

A ideia de inscrever as respectivas escolas na OBA e na OBAFOG partiu do interesse de professores da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB em trazer uma oportunidade diferente de protagonismo para os alunos e ao mesmo tempo possibilitar envolvimento dos mesmos com o conhecimento astronômico que notadamente possui um grande viés no mundo atual.

É importante ressaltar que no século XIX havia uma orientação oficial estipulada no decreto de 1837 para abordar Astronomia no currículo escolar do colégio Dom Pedro II (Azevedo, 1944). A atual BNCC só faz referência ao termo Astronomia uma única vez no componente curricular de ciências no nono ano, apesar de que esse conhecimento está inserido em outros objetos de conhecimento, mas não é citado diretamente em outras partes do texto. A matriz curricular do município de João Pessoa, que ainda está em processo de elaboração no componente curricular de geografia, inseriu um novo objeto de conhecimento do sexto ano que trata da Astronomia enquanto conhecimento pedagógico e científico.

A associação entre a teoria e a prática é um aspecto intenso e constantemente presente na participação da OBA e da OBAFOG, ressaltando que se trata de um dos maiores desafios na trajetória profissional dos docentes, ou seja, é sempre desafiador e

complexo estabelecer uma linha contínua que permita aglutinar estas duas formas metodológicas no cotidiano de sala de aula dos respectivos componentes curriculares. Esta participação e consequente envolvimento colabora com a interação entre o conhecimento teórico dos diversos temas astronômicos e a prática das atividades que culminam com a prova nacional e o lançamento oficial dos foguetes.

Relatos das experiências

Por se tratar de uma área do conhecimento que não é abordada de forma direta pela Base Nacional Comum Curricular, se faz necessário, para os alunos envolvidos uma apresentação da Olimpíada, realizando uma introdução teórica da história da Astronomia e da sua importância na constituição de alguns componentes curriculares como Geografia, Matemática e Ciências através da Física. A OBA surgiu no final da década de 1990 com o intuito de inserir o Brasil como país de desenvolvimento científico e para preparar estudantes para participar das olimpíadas internacionais de conhecimento.

Na preparação para a prova, o primeiro momento é dedicado ao estudo teórico dos conteúdos básicos de Astronomia e Física (Astrofísica e Astronáutica) relacionados à prova escrita da OBA. Para isso, foram utilizadas estratégias como vídeos curtos, leitura de textos acessíveis, mapas mentais e atividades lúdicas, sempre priorizando a linguagem simples, visual e conectada ao cotidiano dos estudantes. Além disso, os estudantes tiveram acesso às provas anteriores da OBA e suas resoluções por meio de aulas de revisão presencial e virtual.

No momento posterior concentrou-se na preparação para a Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG). Os estudantes foram organizados em grupos e orientados a projetar e construir foguetes com materiais recicláveis, utilizando garrafas PET. A proposta seguiu os parâmetros da olimpíada, incentivando a experimentação e o pensamento científico. Cada grupo teve uma organização diferente, favorecendo a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades como planejamento, organização e comunicação. Nesta atividade prática os mesmos puderam se aprofundar em conhecimentos científicos como a Segunda Lei de Newton da ação e reação como

afirma Coelho (2019) e das condições climáticas e meteorológicas que foram essenciais para os melhores resultados no lançamento de foguetes.

Os lançamentos aconteceram em áreas externas com alcances diversos, onde os estudantes puderam perceber os possíveis erros na construção de seus foguetes, aerodinâmica, peso, entre outras coisas. Foram observados questões atmosféricas e climáticas como o índice pluviométrico, a direção do vento e a posição da radiação solar naquelas respectivas datas de preparação e lançamento oficial.

Figura 01 - Lançamento dos foguetes na OBAFOG - escola Zulmira de Novais



Fonte: foto de Cleiton Xavier em 24/05/2025

Por fim, os estudantes também participaram da prova objetiva da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), realizada em sala de aula, com o apoio dos professores e da equipe gestora. A avaliação, composta por questões de múltipla escolha, permitiu aos estudantes aplicar os conhecimentos construídos anteriormente.

Figura 02 - Realização da prova da OBA na escola Professora Antônia do Socorro



Fonte: foto de Amanda Omar registrada em 26/05/2025.

Ações e Resultados

Os estudantes demonstraram mudanças significativas de comportamento, buscando maior proximidade com os professores responsáveis pela atividade, fazendo perguntas fora do horário de aula, buscando informações por conta própria e participando com entusiasmo, fazendo perguntas fora de aula, buscando informações por conta própria, sentindo-se pertencentes a uma experiência coletiva de aprendizagem e construtores de novas interpretações científicas diante dos temas abordados.

Observamos um aumento no interesse pelo conhecimento astronômico e astronáutico principalmente depois de vivenciarem na prática os fenômenos ligados a essas áreas com o lançamento de foguetes, entendendo melhor sobre pressão, impulso, gravidade, entre outros conceitos que pareciam abstratos.

Além disso, observou-se o fortalecimento de competências previstas nos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1999): aprender a conhecer, por meio do estudo teórico dos conteúdos; aprender a fazer, durante a construção dos foguetes; aprender a conviver, nas tarefas em grupo; e aprender a ser, ao desenvolver autoestima e senso de pertencimento.

Os professores também foram impactados, ao perceberem a potência de projetos interdisciplinares como caminhos para inovar a prática pedagógica e reencantar a relação com o ensino. A experiência reforçou a importância do trabalho colaborativo entre docentes, da autonomia criativa e da formação continuada enraizada no cotidiano da escola.

O envolvimento efetivo dos alunos

Os estudantes demonstraram mudanças significativas de comportamento, buscando maior proximidade com os professores responsáveis pela atividade, fazendo perguntas fora do horário de aula, buscando informações por conta própria e participando com entusiasmo, fazendo perguntas fora de aula, buscando informações por conta própria, sentindo-se pertencentes a uma experiência coletiva de aprendizagem e construtores de novas interpretações científicas diante dos temas abordados.

Observamos um aumento no interesse pelo conhecimento astronômico e astronáutico principalmente depois de vivenciarem na prática os fenômenos ligados a essas áreas com o lançamento de foguetes, entendendo melhor sobre pressão, impulso, gravidade, entre outros conceitos que pareciam abstratos.

Além disso, observou-se o fortalecimento de competências previstas nos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1999): aprender a conhecer, por meio do estudo teórico dos conteúdos; aprender a fazer, durante a construção dos foguetes; aprender a conviver, nas tarefas em grupo; e aprender a ser, ao desenvolver autoestima e senso de pertencimento.

Os professores também foram impactados, ao perceberem a potência de projetos interdisciplinares como caminhos para inovar a prática pedagógica e reencantar a relação com o ensino. A experiência reforçou a importância do trabalho colaborativo entre docentes, da autonomia criativa e da formação continuada enraizada no cotidiano da escola.

Avaliação dos resultados

A experiência com a OBA e a OBAFOG evidenciou o potencial transformador das práticas interdisciplinares no ensino fundamental. A integração entre diferentes áreas do conhecimento, aliada a atividades práticas e lúdicas, aproximou os estudantes de temas científicos de forma significativa, despertando o interesse, fortalecendo o protagonismo e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Além da melhora no desempenho e no engajamento dos alunos, a iniciativa contribuiu para valorizar múltiplas formas de aprender e incentivou a atuação colaborativa entre professores. O projeto também reforçou o papel da formação continuada como espaço para a construção de metodologias inovadoras e sensíveis às realidades escolares.

Diante dos resultados observados, é possível que outras escolas adotem experiências semelhantes, reconhecendo nessas práticas uma oportunidade de qualificar o currículo, fortalecer a escola pública e promover uma educação mais criativa, inclusiva e conectada com os desafios do presente.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Ricardo Lopes. Manuais e História da Ciência: a segunda lei de Newton. **História da Ciência e Ensino, Revista PUCSP**. V. 20 pgs 536-549, São Paulo: 2019.

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999. Disponível em: <https://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>.

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

NOGUEIRA, Salvador. **Astronomia**: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC, SEB; MCT; AEB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Sobre os Autores e Autoras

Martins Júnior. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, licenciado e bacharel em Geografia por esta mesma instituição, professor do componente de Geografia na Prefeitura Municipal de João Pessoa; coordenador de área do componente de geografia - SEDEC/Prefeitura de João Pessoa.

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB, Mestra em Arte pela Universidade Federal da Paraíba, graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco; professora do componente de Arte na Prefeitura Municipal de João Pessoa; coordenadora de área do componente de Arte - SEDEC/Prefeitura de João Pessoa.

CAPÍTULO IX

ATIVIDADES PARA O ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL NO 6º ANO

Erick Igor Mousinho de Souza¹
Cristiane Borges Angelo²

¹Escola Municipal Dom Hélder Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
erick.souza@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
cristiane.angelo@academico.ufpb.br

Introdução

O ensino da Geometria é reconhecido como uma unidade temática fundamental no campo da Matemática, tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) quanto na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Nesse contexto, o ensino de Geometria nos Anos Finais do Ensino Fundamental assume o papel de aprofundar os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais, promovendo a integração entre as diferentes manifestações da geometria: espacial, plana e analítica.

Essas diferentes manifestações precisam estar alinhadas de forma que o estudante possa estabelecer relações na transição da geometria espacial para a plana, por exemplo. Além disso, considerando que atuamos em um contexto de formação continuada com professores que ensinam matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entendemos a importância desse segmento para aprofundar o conhecimento das figuras geométricas a partir de suas definições e propriedades.

Diante dessas considerações, apresentamos neste texto uma proposta para o

ensino de Geometria. Propomos um trabalho com o estudo dos sólidos geométricos, como prismas e pirâmides, permitindo que os alunos visualizem e manipulem formas tridimensionais, favorecendo uma maior fluidez na apresentação dos conceitos geométricos. Assim, escolhemos trabalhar com as discussões iniciais do ensino da geometria para o 6º ano do Ensino Fundamental no intuito de, para além do que já foi comentado, desconstruir a ideia de que o estudo da Geometria se resume à aplicação de fórmulas e cálculos aritméticos.

Dessa forma, esta proposta didático-metodológica, que parte de atividades realizadas no âmbito da formação continuada, alinhando-a a outras atividades, visa retomar e ampliar os conhecimentos geométricos adquiridos pelos alunos nos Anos Iniciais, preparando-os melhor para os desafios dos Anos Finais.

Este capítulo está dividido em seções que visam alinhar a fundamentação teórica que justifica a escolha das atividades. Primeiramente, apresentamos os pressupostos que norteiam as propostas de atividades, visando oferecer subsídios que garantam maior segurança na condução das atividades pelos docentes. Em seguida, indicamos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas dentro da temática. Por fim, apresentamos algumas reflexões possíveis sobre as práticas propostas, seguidas de uma síntese de nossa intencionalidade com este capítulo.

A Geometria Espacial Através De Materiais Concretos

A proposta aqui apresentada fundamenta-se no uso de embalagens do cotidiano como recurso pedagógico para a exploração de conceitos da geometria espacial, com ênfase nos sólidos geométricos (poliedros e corpos redondos), seus elementos constitutivos (faces, vértices e arestas) e atributos definidores. Nesse contexto, as embalagens são propostas como materiais didáticos (MD), favorecendo a visualização e a manipulação concreta dos conceitos abordados.

Um material didático (MD) pode ser compreendido, inicialmente, como qualquer recurso que contribua para o processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Lorenzato (2012, p. 18). Com base nisso, diversos instrumentos podem ser classificados como MD, o que impõe ao professor a tarefa de refletir sobre a finalidade

de seu uso. Para o autor, é essencial que o docente analise quais materiais utilizará, bem como o momento e a forma mais adequada de aplicá-los, com o objetivo de favorecer a aprendizagem. Assim, a seleção dos recursos pedagógicos deve ser intencional e alinhada às necessidades dos alunos e às metas da disciplina.

No caso específico do ensino de matemática, é fundamental que o professor esteja preparado e possua conhecimento para empregar adequadamente os MD, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam efetivamente alcançados. Apesar de sua importância, o uso desses materiais não substitui o papel do docente, que continua sendo peça central no aproveitamento eficiente de qualquer recurso em sala de aula.

Independentemente do tipo de material, é importante destacar que sua real eficácia reside não apenas em sua utilização, mas no estímulo ao raciocínio do aluno, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Nessa linha de pensamento, Lorenzato (2012) define o material didático como um elemento impulsionador na construção do conhecimento matemático.

De igual modo, Rêgo, Rêgo e Vieira (2012, p. 18) destacam que

[...] a simples manipulação de um material concreto não é suficiente para que o aluno construa conceitos matemáticos ou de qualquer natureza. Toda a sua ação sobre o material precisa ser elemento de discussão e de reflexão, baseadas em questionamentos próprios ou induzidos pelo professor, junto aos colegas ou mediados pelo professor, para que a aprendizagem seja efetiva e significativa.

O uso de materiais manipuláveis no ensino da matemática não se resume à sua manipulação, mas sim à relação entre a experiência concreta e a construção do conhecimento abstrato. Para que a aprendizagem ocorra, o aluno deve ser incentivado a refletir sobre suas ações e interações com o material, e não apenas observar demonstrações feitas pelo professor.

Logo, o trabalho com as embalagens parte do princípio da experimentação concreta como meio para a assimilação dos conceitos fundamentais da geometria espacial, à medida que o aluno é levado a confrontar o conhecimento matemático com a observação e a análise do material.

Ademais, a seleção desse recurso é pensada “[...] considerando o uso de materiais manipulativos de baixo custo em sua produção e/ou que pudessem ser

facilmente encontradas para fins didáticos, tais como papel, canudos e embalagens de produtos” (Melo, 2023, p. 57). Esse critério se dá pela necessidade de desmistificar a visão equivocada de que a utilização de recursos didáticos variados para o Ensino da Geometria deve ser feita através de recursos financeiros inviáveis. Além disso, o uso de materiais do cotidiano contribui para que o educando tome consciência de que a Geometria é presente no seu dia-a-dia.

Para tanto, o trabalho pedagógico para os conteúdos de sólidos geométricos e a área de figuras planas pode iniciar-se com o uso de materiais motivadores à medida que se constrói uma gradação de conceitos matemáticos. Essa evolução na abstração de conceitos, consiste no estudo de objetos com socialização de experiências e observações sobre o mesmo para, posteriormente, uma formalização com o uso das nomenclaturas da Geometria.

Ainda na discussão de recursos didáticos, encontramos aqueles que possuem características específicas que os classificam em jogos para ensinar matemática. O jogo como recurso didático pode se apresentar em sala de aula para ensinar matemática de duas formas na perspectiva de Grando (2015, p. 398):

uma delas em que o professor, ao planejar desenvolver um determinado conteúdo, cria um jogo ou busca algum já existente [...] com o objetivo de ensinar matemática [...] e outra em que o professor busca na atividade lúdica de seus alunos, jogos de entretenimento [...] e planeja uma ação intencional a fim de explorar também, a matemática *a partir* desse jogo [...].

Entendendo o jogo como um material manipulativo que se apresenta em sala de aula na forma de um recurso didático, o ensino de matemática através deste recurso em questão é beneficiado pela possibilidade de introduzir conceitos considerados difíceis, auxiliar na resolução de problemas e desenvolver o raciocínio lógico (Farias; Azeredo; Rego, 2016).

Em outras palavras, ter um bom desempenho no jogo, o entendimento do seu funcionamento e a possível vitória significa o domínio do conhecimento matemático em questão e as possíveis relações que se podem obter a partir dele. Esse pensamento é apoiado por Rego e Rego (2013) quando afirmam que os jogos contribuem para a formação do aluno ao desenvolverem estratégias de ação, cálculo mental, raciocínio

lógico, socialização e troca de experiências e teorias entre os alunos, ampliando seu vocabulário matemático.

Em nossa proposta, defendemos a importância do jogo estar atrelado ao planejamento das ações pedagógicas, para que a intencionalidade docente seja clara. Dessa forma, apresentamos a seguir duas propostas de atividades que, quando articuladas, podem contribuir de forma mais eficaz para a aprendizagem do estudante, assim como fornecer um maior subsídio para a prática pedagógica do professor. Na primeira indicamos uma atividade a ser realizada com embalagens e na segunda um aprofundamento do conteúdo com um jogo matemático.

A Organização Do Ambiente Escolar Para O Uso Das Embalagens

A proposta didática aqui apresentada para o 6º Ano do Ensino Fundamental visa à organização do ambiente escolar de forma a potencializar o uso de embalagens do cotidiano no ensino da geometria espacial. A partir dessa organização, pretende-se criar condições para que os estudantes possam reconhecer os atributos definidores e nomear diferentes sólidos geométricos, como prismas e pirâmides, utilizando como referência materiais concretos facilmente acessíveis.

Além disso, espera-se que os alunos sejam capazes de classificar os sólidos geométricos a partir da distinção entre poliedros e corpos redondos, compreendendo suas características principais. Também se objetiva que os estudantes quantifiquem e registrem o número de faces, arestas e vértices dos sólidos analisados, estabelecendo relações entre esses elementos estruturais, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, os conteúdos abordados incluem o estudo dos sólidos geométricos (poliedros e corpos redondos), bem como a identificação e análise de seus constituintes: faces, vértices e arestas. A utilização das embalagens como recurso pedagógico permite aos alunos a manipulação concreta dos objetos, facilitando a transição entre a experiência sensível e a construção de conhecimentos abstratos, conforme preconizado por abordagens construtivistas da aprendizagem.

1º Atividade - Introduzindo A Temática Com Embalagens

Objetivo: Reconhecer os sólidos geométricos e seus elementos em embalagens, sendo possível classificá-los e quantificar seus elementos.

Conteúdos: Poliedros e Corpos Redondos; Faces, Vértices e Arestas.

Procedimentos:

Inicialmente, para a primeira aula, consideramos importante iniciar com uma leitura de um texto curto disponibilizado pelas professoras formadoras no material da 2º formação de 2024. O objetivo dessa atividade é de, preferencialmente, introduzir para os alunos a temática que será trabalhada, abordando uma temática histórica de grande incidência na construção da matemática atual, a influência dos pensadores da Grécia Antiga.

Além de demonstrar aos alunos que a construção da matemática não é verticalizada ou linear, através da temática histórica, o uso do texto pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita do estudante, na medida em que são indagadas questões como: Em que momento se passa a história? Quem são os personagens? Qual o conteúdo dela? Esses simples questionamentos podem contribuir para a construção de estudantes leitores.

Em seguida, deve-se distribuir a cada aluno uma embalagem que se assemelhe a algum sólido geométrico e pedir que eles em grupos apresentem aos demais colegas uma rápida descrição de sua embalagem a partir do que eles notaram, nesse momento o professor pode discutir sobre o gerenciamento correto do lixo e seu descarte. Com essa discussão o professor poderá incentivar os estudantes na reutilização de materiais com as embalagens, que podem até serem utilizadas como exemplos de sólidos geométricos, algo que discutiremos com maior profundidade na próxima atividade.

É importante que durante esse momento, os estudantes descrevam suas embalagens em relação a seu formato, ressaltando características como: curvatura, tamanho, quantidade de pontas, de lados. Em seguida, o professor deve realizar uma rodada de socialização geral, ressaltando as principais características, ainda se

atentando à linguagem utilizada pelos alunos e, sempre que possível, estabelecendo comparações entre embalagens diferentes. Ao final, o professor lançará o desafio:

“Como podemos dividir essas embalagens em dois grupos diferentes?”

O intuito dessa socialização seguida da pergunta é a de levar os estudantes a compreenderem as definições de poliedros e corpos redondos, assim como seus elementos constituintes (vértices, arestas e faces). Acreditamos que essa atividade possui mais eficácia quando se desenvolve o conceito antes de apresentar a nomenclatura adequada.

Os estudantes irão, a partir da mediação do professor, socializar as características notadas nas embalagens e tentar responder a pergunta do professor. Nesse momento o professor tentará estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre as embalagens dos alunos, no intuito de levá-los a classificação dos sólidos entre poliedros e corpos redondos. Além disso, o professor irá ressaltar as informações apresentadas pelos alunos em relação aos termos que eles utilizam para descrever os componentes vértice, faces e arestas.

Após a rodada de socialização o professor apresentará os sólidos geométricos ideais, sejam eles concretos ou com o auxílio de algum recurso tecnológico, ou a simples imagem presente no livro didático. A partir dessa exposição para os alunos, o professor irá introduzir as nomenclaturas com o nome dos sólidos e o nome dos componentes de um poliedro (face, vértice e aresta) e a classificação poliedros ou corpos redondos que responde a pergunta feita na aula anterior. Importante notar que como essa sequência didática trata-se de uma discussão inicial no 6º ano que deve retomar os conhecimentos dos Anos Iniciais, alguns alunos podem já apresentar esse conhecimento. Por fim, o professor pedirá que os estudantes se aproximem/escolham qual sólido se assemelha mais a sua embalagem.

Para a conclusão deste momento, deve-se dividir a turma em grupos com suas embalagens e pedir que elaborem um pequeno fichamento individual respondendo as perguntas que forem apresentadas descrevendo sua embalagem, como por exemplo: *Minha embalagem é:* uma caixa de pasta de dente. *Minha embalagem se assemelha ao sólido:* paralelepípedo (poliedro). *Ela possui:* 8 vértices, 12 arestas e 6 faces.

2º Atividade - O Jogo Das Propriedades Na Exploração Dos Sólidos

Em consonância, portanto, com a proposta do uso de embalagens, o professor irá apresentar aos estudantes o “Jogo das Propriedades”, adaptado da proposta original de Rêgo e Rêgo (2013). Esse jogo será necessário para sintetizar, de forma lúdica, todo o conteúdo trabalhado com os estudantes a partir de charadas e perguntas que os desafiem e ponham seus conhecimentos acerca dos sólidos geométricos em prática. O jogo irá testar a capacidade dos alunos de identificar sólidos geométricos a partir de propriedades.

O Modo de jogar consiste em, inicialmente, distribuir os sólidos geométricos no tabuleiro, aleatoriamente, antes de iniciar o jogo (pode repetir sólidos, mas todas as casas do tabuleiro devem ser preenchidas), enquanto os cartões são empilhados sobre a mesa ou guardados em um recipiente. Cada participante em sua vez de jogar, tira o cartão do alto da pilha ou o sorteia e coloca um de seus marcadores sobre um sólido do tabuleiro, à sua escolha, que satisfaça a propriedade do cartão. Se nenhum sólido do tabuleiro satisfazer a propriedade, passa a vez. Ganha o jogo quem conseguir primeiro uma linha de três marcadores colineares de sua cor.

Os recursos para a utilização do jogo são: Um tabuleiro quadriculado; Marcadores coloridos para cada jogador/grupo; Sólidos Geométricos para preencher o tabuleiro; Cartões com propriedades (mesma quantidade ou mais do que o número de sólidos geométricos). O objetivo da atividade é associar de forma condizente propriedades à sólidos geométricos.

Para promover a participação maior dos alunos, o professor pedirá que escrevam em um papel uma nova propriedade para ser utilizada no jogo, em seguida irá recolher as propriedades escritas pelos alunos e, em conjunto com algumas feitas previamente pelo próprio professor, irá distribuir nos grupos para que possam jogar. Caso não haja sólidos o suficiente, o professor pode utilizar as próprias embalagens e sólidos improvisados com palitos ou canudos.

Os estudantes em seus grupos irão jogar e o professor passará pelos grupos observando e auxiliando no que for necessário. O professor irá finalizar a discussão destacando os principais pontos observados na conduta e execução do jogo por parte

dos estudantes. Ao final, será feito um pequeno resumo desses pontos e solicitar que os estudantes levem materiais que seriam descartados em sua casa para a próxima aula.

A última aula será destinada à culminância da proposta do ambiente de aprendizagem, no qual os alunos produzirão novas charadas e perguntas para o jogo das propriedades. Além disso, a turma irá confeccionar novos sólidos para serem utilizados, a partir de embalagens e materiais descartados.

Pensando A Avaliação Da Aprendizagem

A avaliação numa perspectiva formativa analisa o aluno ao longo do seu processo. Pensando nisso, para as atividades propostas a avaliação ocorrerá em primeira instância na aula inaugural da sequência, na qual através da descrição livre das embalagens feitas pelos estudantes e entregues ao professor o mesmo fará um diagnóstico dos conhecimentos prévios que o estudantes trazem acerca dos sólidos geométricos.

Ao longo das demais aulas o docente realizará, em conjunto com a turma, avaliações que juntas irão compor os conhecimentos dos estudantes ao final da sequência. Essas atividades formativas tratam-se de socialização das experimentações realizadas com as embalagens, assim como o preenchimento do fichamento individual com as perguntas norteadoras.

Para esses procedimentos avaliativos será levado em consideração os **seguintes critérios**: Capacidade de argumentação e exposição de ideias, seguindo uma sequência lógica na medida em que descreve sua embalagem. Participa da socialização e debate, apresentando respostas satisfatórias ou indagações pertinentes ao conteúdo debatido. Apresenta respostas condizentes e organizadas com as perguntas do fichamento. Soube reconhecer as informações na sua embalagem pedidas no fichamento.

Como avaliação conclusiva, para retomar toda a discussão da sequência didática, os estudantes realizarão o jogo das propriedades em grupos que irão mobilizar os conhecimentos adquiridos e construídos até então. Nessa perspectiva, o jogo se insere como um instrumento avaliativo.

Dessa forma, pretende-se, a partir do jogo, observar os seguintes aspectos:

Apresentou pergunta/propriedade, para ser utilizada, pertinente aos sólidos do jogo? Compreendeu as regras do jogo e seguiu elas de forma clara? Conseguiu relacionar as propriedades do jogo com algum sólido geométrico disponível? Soube trabalhar em equipe e escutar as recomendações do colega?

Considerações Finais

Em nossa prática pedagógica, seguimos a perspectiva de Rêgo, Rêgo e Vieira (2012), para quem o pensamento geométrico está vinculado ao desenvolvimento do raciocínio espacial, entendido como a capacidade de analisar criticamente formas e imagens, alcançando um nível de abstração que permita ao aluno estabelecer relações e compreender transformações.

Nas aulas de Geometria, assim como defendem os autores supracitados, valorizamos o uso de materiais didáticos concretos não apenas pelo ato de manipular, mas como ponto de partida para discussões mediadas pelo professor. Por isso, consideramos fundamental promover o debate sobre os resultados e incentivar o registro escrito dos estudantes, como forma de impulsionar a aprendizagem rumo à abstração, à generalização e à formalização dos conceitos matemáticos.

Diante do exposto, consideramos que o trabalho a partir da realidade do aluno é possível não só como forma de superar o desafio de escassez de materiais, mas também de apresentar aos estudantes que a Matemática é um campo de conhecimento presente no seu cotidiano e que é possível fazer matemática a todo momento.

Ao utilizar materiais concretos e dialogar sobre as experiências dos alunos, possibilitamos que a Matemática deixe de ser apenas uma disciplina abstrata para tornar-se uma ciência viva, presente no cotidiano e acessível a todos. Assim, ao partir da realidade dos estudantes, não apenas superamos limitações materiais, mas também despertamos o interesse e a compreensão de que fazer matemática é um processo contínuo, dinâmico e integrado às experiências diárias.

Referências

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

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; RÊGO, Rogéria Gaudencio do; AZEREDO, Maria Alves de. **Matemática no ensino fundamental**: considerações teóricas e metodológicas. João Pessoa: SADF, 2016.

GRANDO, Regina Célia. Recursos Didáticos Na Educação Matemática: Jogos E Materiais Manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 5, n. 02, p. 393–416, 2019. DOI: 10.36524/dect.v5i02.117. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3 -38.

MELO, Nayanne Priscila Silvestre de. **Atividades com recursos manipulativos para o ensino de geometria espacial na educação básica**. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2023, p. 60. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29960>>. Acesso em: 8 de jul. 2025.

RÊGO, Rogéria Gaudêncio do, RÊGO, Rômulo Marinho do. **Matemática**. 4ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

REGO, Rogéria Gaudêncio; REGO, Rômulo Marinho do; VIEIRA, Kleber Mendes. **Laboratório de ensino de geometria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

Sobre os Autores e Autoras

Erick Igor: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Discente do curso de Pedagogia pela UFPB; Bolsista de Graduação do projeto de formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Professor de Matemática da Escola Municipal Dom Hélder Câmara.

Cristiane Angelo: Licenciada em Matemática, Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFPB), Mestra e Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada no Departamento de Educação do Campo (UFPB). Coordenadora da Especialização em Educação do Campo (UFPB). Possui experiência em formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática.

CAPÍTULO X

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL LUÍS VAZ DE CAMÕES

Déborah Christina da Cruz Menezes¹
Thiago Barros Mendes²

¹EM Luís Vaz de Camões - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
decmezes@gmail.com

²EM Luís Vaz de Camões - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
thiagobarros3@hotmail.com

Introdução

Em um cenário educacional marcado pela transformação digital, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) surgem como ferramentas estratégicas para potencializar o processo educativo. No intuito de colaborar com reflexões acerca do vínculo existente entre tecnologia e educação, este capítulo descreve e analisa o processo de implementação da Plataforma Educacional LVC na Escola Municipal Luís Vaz de Camões, explorando seus impactos no cotidiano escolar. A escola está localizada no bairro Mangabeira IV, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura no município de João Pessoa, capital da Paraíba.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de documentar experiências concretas de integração tecnológica em escolas públicas, destacando desafios, adaptações e oportunidades. Objetiva-se, portanto, mapear os primeiros resultados dessa iniciativa, oferecendo *insights* para educadores e gestores interessados em inovação pedagógica.

A escolha da Escola Municipal Luís Vaz de Camões para esta análise deve-se

ao seu papel pioneiro na adoção da Plataforma Educacional LVC, desenvolvida para atender às demandas locais. A instituição representa um microcosmo dos desafios e potencialidades da educação pública brasileira, onde a criatividade no uso de recursos tecnológicos se torna um diferencial.

Documentar essa experiência é relevante por duas razões principais: (1) preenche uma lacuna na literatura sobre implementação de AVAs em escolas de pequeno e médio porte, frequentemente invisibilizadas em estudos mais amplos; e (2) oferece um modelo adaptável para redes públicas, que precisam de soluções sustentáveis e de baixo custo. Além de mapear os primeiros resultados dessa iniciativa, este capítulo busca:

- Identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes no ambiente virtual da escola;
- Analisar como professores e estudantes resignificaram seus papéis nesse contexto.

Para cumprir esses objetivos, o texto está organizado em cinco seções. Inicia-se com a fundamentação teórica sobre AVAs e educação digital, seguida pela descrição detalhada da Plataforma LVC e sua operacionalização na escola. Na sequência, apresentam-se os dados preliminares coletados, as lições aprendidas e, por fim, reflexões sobre o futuro da integração tecnologia-educação em escolas públicas regulares.

AVAs e Educação Digital

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) consolidaram-se como ferramentas fundamentais para a educação no século XXI. Essas plataformas, como o *Moodle*, permitem a distribuição de conteúdos, interação entre alunos e professores, além de avaliações personalizadas. Na educação básica, os AVAs podem democratizar o acesso ao conhecimento, superando barreiras geográficas e temporais, mas sua eficácia depende de fatores como infraestrutura, formação docente e engajamento

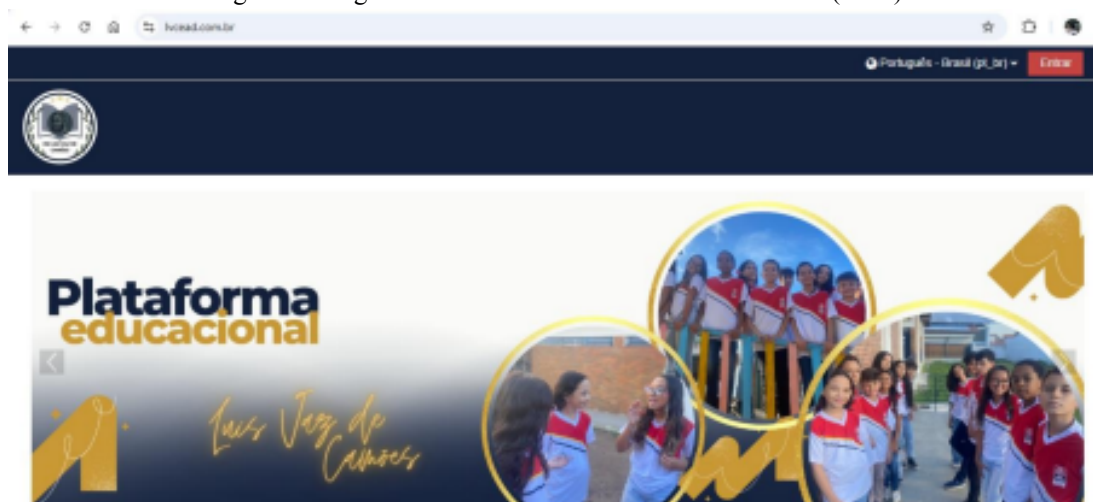
discente.

No contexto da educação pública, experiências bem-sucedidas demonstram que, quando integrados de forma planejada, os AVAs podem enriquecer o processo de ensino aprendizagem, promovendo metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa. Além disso, eles facilitam o acompanhamento individualizado do aluno, permitindo que professores identifiquem dificuldades e adaptem suas estratégias pedagógicas.

A Escola Municipal Luís Vaz de Camões, ao adotar a Plataforma LVC, insere-se nesse movimento de inovação educacional, buscando aliar tecnologia e pedagogia de forma crítica. A escola possui Sala Google, equipada com lousa digital e projetor a laser, além de Chromebooks em quantidade suficiente para as atividades semanais. A escolha por um AVA próprio, em vez de soluções prontas, reflete a necessidade de adaptação às realidades locais, considerando a conectividade disponibilizada e as demandas específicas da comunidade escolar. Essa abordagem ressalta a importância de desenvolver ferramentas que não apenas replicam modelos existentes, mas que dialogam com as particularidades da escola pública brasileira.

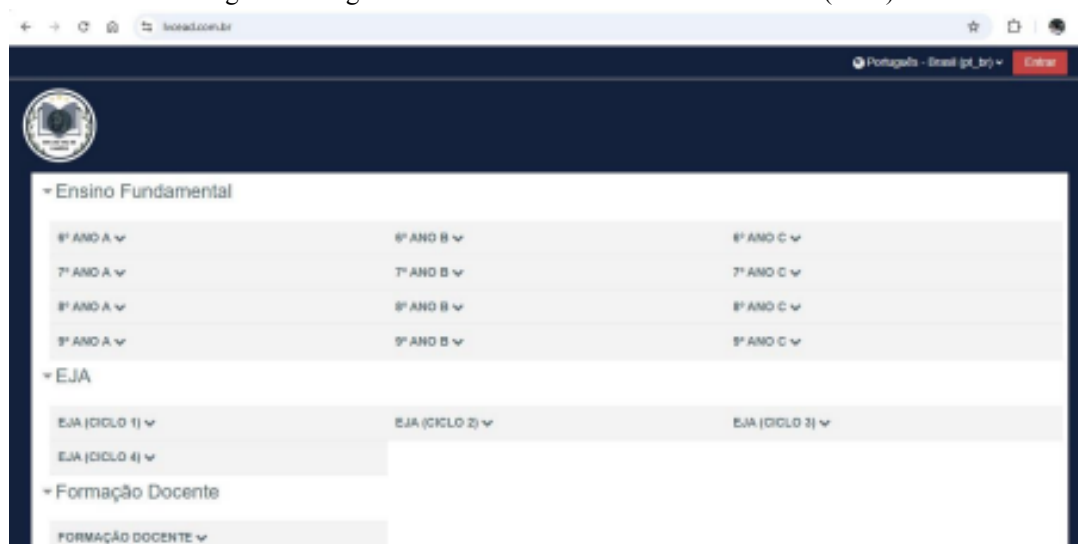
Xavier (2013) destaca que o sucesso dos AVAs não está apenas na tecnologia em si, mas na forma como ela é incorporada ao cotidiano escolar. Para além de repositórios de conteúdo, essas plataformas devem ser espaços de interação, construção coletiva e autonomia discente. Na Escola Municipal Luís Vaz de Camões, essa perspectiva orientou o desenvolvimento da Plataforma LVC, que busca ser mais do que um meio de transmissão de informações, mas um ambiente de aprendizagem significativa e, principalmente, inclusiva. A Plataforma Educacional LVC foi desenvolvida como uma solução customizada para a escola, considerando as questões ligadas à infraestrutura e as necessidades pedagógicas do ambiente. Seu *design* prioriza a usabilidade, com uma interface intuitiva que pode ser acessada tanto em computadores quanto em *smartphones* e *tablets*, garantindo maior acessibilidade aos alunos. A plataforma inclui ferramentas como fóruns de discussão, biblioteca virtual, *quizzes* interativos e um sistema de acompanhamento de desempenho, permitindo que professores monitorem o progresso dos estudantes.

Figura 1 – Página inicial da Plataforma Educacional LVC (2025)



Fonte: Plataforma Educacional LVC. Disponível em: <https://lvcead.com.br>. Acesso em: 9 ago. 2025.

Figura 2 – Página inicial da Plataforma Educacional LVC (2025)



Fonte: Plataforma Educacional LVC. Disponível em: <https://lvcead.com.br>. Acesso em: 9 ago. 2025.

A implementação da plataforma ocorreu em etapas, começando com um projeto piloto envolvendo turmas do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) e EJA. Professores receberam capacitação para utilizar as ferramentas, com métodos sobre criação de aulas digitais, gestão de atividades e mediação de debates *online*. Paralelamente, os alunos participaram de atividades para familiarização com o ambiente virtual, reduzindo resistências e estimulando a adesão.

No dia a dia, a Plataforma LVC é utilizada para complementar as aulas presenciais, focando no letramento digital, e para oferecer avaliações bimestrais, reposições e recuperações. Um exemplo de aplicação bem-sucedida foi a realização de

avaliações para estudantes do 6º ano, nos dois primeiros bimestres de 2025, na disciplina Língua Portuguesa. A adesão integral dispensou o uso de papel para a elaboração da prova tradicional e liberou a secretaria escolar para o desenvolvimento de outras atribuições. A ferramenta questionário, utilizada nas avaliações, permite disponibilizar itens com imagens, textos de diversos tamanhos e recursos assistivos para estudantes com outras necessidades. Os resultados são obtidos de forma imediata, cabendo ao professor apenas o registro das notas no sistema de gestão acadêmica da prefeitura, o EducaSim.

Outro exemplo de aplicação bem-sucedida foi o uso de fóruns temáticos em Língua Portuguesa (6º ano), onde os alunos debateram obras consagradas, como “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, “As Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, e “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo, desenvolvendo habilidades argumentativas. A flexibilidade da plataforma também viabilizou a criação de quizzes semanais de Interpretação de Textos. Essa atividade semanal pode ter determinado o bom desempenho dos estudantes do 6º ano na prova de leitura de Língua Portuguesa em avaliações nacionais de larga escala.

Em Língua Inglesa (8º ano), o uso de materiais com os conteúdos do componente curricular permitiu leituras e registros nos cadernos antes das aulas. Além disso, houve a realização de avaliações para estudantes dos anos finais do fundamental II, com acompanhamento intenso da professora responsável. A avaliação *online* também dispensou o uso de papel para a elaboração da prova tradicional e liberou a secretaria escolar para o desenvolvimento de outras atribuições.

Apesar dos avanços, a operacionalização da plataforma enfrentou obstáculos, como a resistência inicial de alguns docentes e a dificuldade de manter a participação ativa de todos os alunos. Para contornar esses desafios, a escola adotou estratégias, como a capacitação entre professores mais e menos experientes no uso da tecnologia e a realização de avaliações utilizando a plataforma nas turmas dos 8º e 9º anos. Essas medidas reforçam que a efetividade de um AVA depende não apenas de sua funcionalidade técnica, mas de um ecossistema de apoio que envolve gestão escolar, formação continuada e participação da comunidade.

Dados Preliminares Coletados

Os primeiros resultados da implementação da Plataforma LVC na Escola Municipal Luís Vaz de Camões apontam impactos significativos no engajamento discente e na organização do trabalho docente. Dados coletados ao longo de seis meses revelaram que 80% dos alunos já acessaram a plataforma pelo menos uma vez, sendo as principais atividades a realização de exercícios, a visualização de materiais e a participação em fóruns. Entre os professores, alguns relataram que a ferramenta facilitou o acompanhamento individualizado, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Um dado relevante foi o aumento na realização efetiva de atividades, que passou para mais de 90% com o uso da plataforma. Os alunos destacaram, em diálogos dentro da sala de aula, a vantagem de revisar conteúdos no próprio ritmo e a praticidade de enviar atividades *online*. Por outro lado, 20% dos estudantes ainda enfrentaram problemas de conexão ou ainda não foram informados sobre a existência de uma plataforma educacional à disposição da comunidade. Esses números evidenciam os desafios persistentes da inclusão digital, mesmo em iniciativas bem-sucedidas.

Em termos de desempenho acadêmico, as turmas do 6º ano que utilizaram a Plataforma LVC de forma sistemática semanalmente tiveram um aumento consistente na proficiência em leitura, dados evidenciados nas notas das avaliações nacionais em larga escala. Os resultados variaram conforme a disciplina, com ganhos mais expressivos em matérias que privilegiam atividades de leitura em ambiente digital, como Língua Portuguesa.

A análise qualitativa complementa esses dados, com depoimentos de professores que destacaram a plataforma como uma ferramenta útil para a organização do trabalho pedagógico. Alguns alunos relataram que passaram a estudar mais devido à facilidade de acesso aos materiais, enquanto outros ressaltaram a importância dos fóruns para superar a timidez em debates presenciais. Esses achados preliminares reforçam o potencial dos AVAs, mas também sinalizam a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura e formação para ampliar seu impacto.

Lições Aprendidas

A experiência da Plataforma LVC na Escola Municipal Luís Vaz de Camões oferece lições valiosas para outras escolas públicas interessadas em integrar tecnologia à educação. A primeira delas é a importância do planejamento gradual: iniciar com turmas-piloto e expandir conforme a capacitação dos professores e a adesão dos alunos evoluem. A segunda lição é a necessidade de flexibilidade na plataforma, que deve permitir adaptações conforme as demandas surgem – como, por exemplo, a inclusão de um fórum simples (comunicação assíncrona) para alunos com conexão instável.

Outro aprendizado crucial foi o papel da formação docente contínua. Formações pontuais ainda não foram suficientes; os professores precisam de um suporte permanente, seja por meio de tutoriais em vídeo, seja através de reuniões mensais para troca de experiências. Além disso, a participação dos alunos no design da plataforma mostrou-se essencial – *feedbacks* coletados em diálogos simples levaram a ajustes como a simplificação de menus e a inclusão de lembretes automáticos para prazos de tarefas, possibilitados pela configuração das Tarefas Agendadas (o cron do Moodle).

Reflexões sobre o Futuro da Integração Tecnologia-Educação na Educação Pública

O caso da Escola Municipal Luís Vaz de Camões sugere que o futuro da educação pública depende da intersecção entre políticas de inclusão digital e projetos pedagógicos sustentáveis. Avanços como a universalização da banda larga e a distribuição de dispositivos (ex.: programas municipais de distribuição de tablets) são fundamentais, mas insuficientes sem formação crítica de professores e gestores. A Plataforma LVC exemplifica como soluções locais, desenvolvidas em diálogo com a comunidade escolar, podem ser mais eficazes do que modelos prontos e importados.

Outra reflexão urgente é a necessidade de repensar avaliações e currículos para ambientes híbridos. Se AVAs permitem aprendizagens personalizadas, os sistemas de avaliação precisam ir além de provas padronizadas, incorporando portfólios digitais e projetos colaborativos. Além disso, é preciso evitar a ilusão tecnocrática – a tecnologia

deve servir à pedagogia, e não o contrário, mantendo o foco na equidade e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, a experiência da escola reforça que a inovação é coletiva. Parcerias com universidades (para pesquisa), empresas (para infraestrutura) e famílias (para engajamento) são vitais. O caminho adiante exige investimentos persistentes, mas os resultados preliminares da Plataforma Educacional LVC mostram que a educação pública pode reinventar-se – desde que a tecnologia seja ferramenta, e não fim, da transformação social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2025.

ESCOLA MUNICIPAL LUÍS VAZ DE CAMÕES. **Projeto Político-Pedagógico**. João Pessoa: [s.n.], 2025. (Documento interno).

PLATAFORMA EDUCACIONAL LVC. **Plataforma Educacional LVC**. [S.l.: s.n.], [2025]. Disponível em: <https://lvcead.com.br>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SOUZA, Rosane Batista de; ALVES, Maria Dolores Fortes. **Tecnologia assistiva: um olhar sob a perspectiva das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**. *Diversitas Journal*, Maceió, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48017/dj.v8i1.2482>. Acesso em: 31 maio 2025.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Recife: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional – NEHTE, UFPE, 2013. Disponível em:

<https://escolafutura.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

Déborah Christina da Cruz Menezes. É graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal da Paraíba. Atua na Escola Municipal Luís Vaz de Camões como Professora de Inglês. Leciona nos anos finais do Ensino Fundamental II, promovendo o ensino de língua estrangeira.

Thiago Barros Mendes. É mestre em Linguística e graduado em Letras (Português) pela Universidade Federal da Paraíba. Atua na Escola Municipal Luís Vaz de Camões como Professor de Português. Leciona nos anos finais do Ensino Fundamental II, promovendo o ensino de língua vernácula.

CAPÍTULO XI

PROTAGONISTAS DA LIBERDADE RELIGIOSA CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

Késia Viviane da Mota¹
Marquidove Domingos da Silva²

¹Escola Municipal David Trindade – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
kesiavm@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal David Trindade – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
marquidove.dsilva@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

A respeito do termo Educação Antirracista, podemos considerar a Educação como sistema que tem por objetivo o aprendizado. No Ensino Fundamental, espera-se que estudantes do primeiro ao nono ano consigam aprender e adquirir habilidades diversas, muitas delas previstas pela BNCC¹. Por exemplo, estudantes concluirão sabendo ler e escrever. Assim, Educação Antirracista deve desenvolver habilidades sociais de convivência harmônica com a diversidade humana, inclusive a diversidade religiosa, para formar cidadãos e cidadãos não racistas e antirracistas.

O presente artigo reflete sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003², no Ensino Fundamental, considerando especialmente o combate ao racismo religioso. O relato de experiência de um professor e uma professora candomblecistas que atuam na mesma escola³ é ponto de partida para a proposta que pretende exercer o papel de influenciar

¹ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

³ A Escola Municipal David Trindade, localizada no bairro de Mangabeira - João Pessoa-PB.

professoras e professores, em toda a rede e em outros contextos, a exercer pessoalmente a liberdade religiosa e assumir a sua própria religiosidade de matriz africana, em seu ambiente de trabalho.

A luta pelo respeito à diversidade religiosa, para pessoas de religiões de matriz africana, é uma luta contra o racismo porque as práticas religiosas partem de uma cultura do povo preto. A aplicação de uma lei federal que visa a Educação Antirracista tem sido um desafio, desde que foi promulgada, no ano de 2003. Embora se espere que, num país que se constitui Estado de Direito, cumprir uma lei seja natural, não é o que se observa, quanto à aplicação da lei em questão. Aplicar, no cotidiano da sala de aula, projetos e sequências didáticas que envolvam a cultura e a história afro-brasileira implica um trabalho de pesquisa individual, de cada docente, pois as coleções de livros didáticos em uso não costumam atender a tal dispositivo legal.

O trabalho cotidiano para uma educação antirracista torna-se uma escolha, de fato. Escolha que encontra obstáculos quando a gestão e a equipe pedagógica da escola apresentam perfis intolerantes e racistas. A educadora antirracista Bárbara Carine comenta:

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. Como já dialogamos aqui, a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal. (Carine, 2023, p. 67).

As diferentes práticas tendentes ao racismo, na escola, configuram violências que precisamos combater. Diante de tais violências, muitas pessoas, por cansaço, por medo ou por escolha, decidem adotar uma postura de silenciamento. Nós, autores do presente artigo, estamos no grupo de docentes chamados de *diferentões* ousados. E, não sejam ingênuos, muitas vezes enfrentamos situações de assédio moral. Mas não desistiremos. O presente trabalho é uma das formas pelas quais resistimos e ousamos.

Experiência de Docentes Candomblecistas na E. M. David Trindade

A escrita do trabalho, a partir de agora, é em primeira pessoa, por ser um relato da vivência de uma professora e um professor candomblecistas, na escola. A professora, iniciada no Candomblé em janeiro de 2025; o professor, com experiência de mais de trinta e cinco anos, na religião.

Eu, professora Késia Mota, tive a ideia de escrever os nossos relatos e convidei o professor Marquidove Domingos por diversos motivos. O principal deles é que a minha vivência, na escola, tem sido confortável porque o caminho foi aberto pela presença dele, naquele ambiente de trabalho, há muitos anos. A equipe gestora e demais equipes de trabalho atuam com respeito e, quando necessário, em defesa dos nossos direitos. Mais uma vez recomendamos a não ingenuidade: é um privilégio difícil de encontrar, como veremos no relato do professor Marquidove. Certos do impulso pedagógico das nossas posturas, o item seguinte aborda exatamente a proposta pedagógica que adotamos, no decorrer do presente ano letivo e, finalmente, no item *Resultados*, palavras de estudantes das nossas turmas de sexto ano.

Relato de uma professora experiente, recém iniciada no Candomblé

Ser professora é o que me identifica e também o que me move. Meu trabalho é mais do que algo que eu faço para o meu sustento, é quem eu sou, é a minha identidade e, como mulher religiosa, digo que é a minha missão. É algo que eu escolhi junto com a espiritualidade para viver, nesta jornada da vida. Meu orixá⁴ de frente é Exu, o Senhor dos Caminhos. Ele me movimenta sempre, pois não suporta ver nada parado. Com o patrono Paulo Freire (2020), aprendi que Educação é caminho. Não à toa, como filha do Senhor dos Caminhos, sou educadora e pretendo atuar abrindo caminhos, não somente ao lecionar, mas também ao me posicionar. Costumo dizer que faço questão de permitir que as pessoas identifiquem de que lado da História eu estou, que saibam quem eu sou, inclusive pela minha linguagem visual.

Recentemente, passei pelo processo de iniciação (feitura) no Candomblé, dedicando o meu ori (cabeça) ao orixá. Popularmente, dizem que eu *fiz o santo* numa

⁴ Divindade cultuada no Candomblé e outras religiões de matriz africana.

religião de matriz africana. A minha cabeça foi raspada exatamente no dia 18 de janeiro de 2025. Assim, decidi relatar a vivência como professora de cabeça raspada, usando turbante, roupas brancas e colar de contas (guia) diariamente, em sala de aula.

Trago a minha própria vivência como relato de experiência pedagógica, por uma educação antirracista, no decorrer do ano de 2025, desde os primeiros dias letivos até o mês de julho. Sou mulher candomblecista, na função de *yawô*⁵, no Ilê Axé Oju Ofá Dana Dana, Iyalorixá Mãe Renilda de Oxóssi, localizado em Mangabeira, perto da escola David Trindade.

Nos primeiros momentos do ano letivo, o jornal paraibano *A União* realizou uma entrevista a minha mãe de santo, Mãe Renilda, e a meu pai de santo, Pai Carlos. Eu fui fotografada, usando a roupa de razão⁶, e duas fotos minhas apareceram na matéria. O título da matéria é *Turbante é um sinal de resistência*⁷.

Apliquei o texto da matéria acima, como objeto de estudos, nas minhas aulas. Aproveitei a ocasião para realizar uma roda de conversa, em que estudantes poderiam fazer perguntas, livremente. Percebi interesse e também rejeição ao conhecimento a respeito do Candomblé. Senti, por parte de alguns estudantes, sinais de indignação. Houve até mesmo casos de transferências de estudantes. Mas foram poucos. A grande maioria demonstrou interesse acolhedor. E o interesse é um belo combustível para o conhecimento e o saber.

Sou uma professora muito amada pelos/pelas estudantes. Tem sido assim desde que ingressei na rede municipal de João Pessoa, em 2015. Com pouquíssimas exceções, meus alunos e minhas alunas se sentem bem comigo, aprendem muito e me fazem bem, também. Tendo sido iniciada, com a cabeça raspada para o orixá e com a estabilidade garantida pela posição de professora concursada, eu não poderia deixar de aproveitar a ocasião pedagogicamente. Acredito que o combate ao racismo, na Educação, seria insuficiente sem combater o racismo religioso. Gosto de expor a minha identidade, em todos os sentidos, para ajudar a formar cidadãos e cidadãs felizes, justos e socialmente

⁵ Filha de santo que “vira” no orixá (incorpora), para que ele venha em terra energizar seus filhos e suas filhas, dançando, durante o xirê, no barracão.

⁶ Roupas brancas usadas no terreiro (saia, camisu – que é a camisa –, pano da costa e ojá de cabeça, com os colares de contas etc).

⁷ Disponível em:

https://auniao.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao/2025/fevereiro/jornal-em-pdf-23-02-2025-cdepc.pdf/view

conscientes.

Relato de um sobrevivente candomblecista em sala de aula

Sou o Pejigan Marquidove de Oyá Ibalé, iniciado no dia 3 de janeiro de 2004, no Ilê Axé Ominjuguê, filho do Babalorixá Marcone de Ogum, filho pequeno de Babalorixá Junior (Hongbono) de Oxum, criado no roncó pela Ekedji Márcia de Oxum. Neto de santo do Babalorixá Erivaldo de Oxum. Tenho três bisavôs de santo (um deles falecido): Doté Jackson de Oyá (Cajazeiras-PB), Babalorixá Bel de Oxum (Salvador-BA) e, por fim, Babalorixá Motumba de Oxaguiã (*in memorian*). Pertencço à Raiz Tawá e à casa Ilê Ominhunguê.

Quando digo que sou um sobrevivente é porque não foi fácil trafegar a complexidade humana, sabendo que o racismo religioso sempre estará presente e seria visto como um estranho, diferente, de um lugar que às vezes é chamado de *casa de Satanás*. Hoje, ainda tenho, lançados sobre mim, olhares atravessados, cochichos e comentários sobre vestuários, adereços e joias do meu Orixá. Tenho uma longa jornada e, posso dizer, vestiria todas as minhas roupas de axé, em sala de aula e na comunidade religiosa.

Iniciei meu ofício de professor em 1989. Naquela época era muito mais difícil, tive que fazer de tudo para permear a comunidade escolar e sair dela ileso. Não tenho muitas angústias e decepções com o corpo discente. Todos os meus desapontamentos foram com o corpo docente, nas escolas em que trabalho há mais de vinte e cinco anos. Sou filho de tal complexidade, porém vivo de cabeça erguida, ensinando e sensibilizando jovens de que todos possuem direitos, na obscuridade humana. Busco construir reflexões acerca de discussões relacionadas às religiões e aos povos afro descendentes e originários. Tenho desbravado caminhos tortuosos, através de conversas e reflexões em busca de uma convivência pacífica, na comunidade.

Houve um tempo em que eu ministrava aulas no Ensino Médio e desenvolvi o Projeto *Literatura Africana*, ao lado de uma professora de História, também candomblecista, desmitificando o Candomblé e a Umbanda. Trabalhei arduamente, sobre a diversidade, ensinando que a base de tudo é o respeito. Tudo baseado na Lei

7.716/1989⁸, na Lei 12.288/2010⁹, na Lei 14.532/2023¹⁰ e na Lei 9.459/97¹¹.

Com todas as leis regulamentadas e postas em prática, tem sido mais fácil trabalhar, mas ainda há, após trinta e cinco anos, membros das escolas com olhares discriminatórios e cochichos covardemente ofensivos, cuja coragem de verbalizar pensamentos não é expressa. Amargam as frustrações de não entender ou não querer nos entender.

O Impulso Pedagógico da Identidade Religiosa Declarada

A nossa vivência, na escola, pode ser considerada uma legítima e permanente aplicação da Lei Nº 10.639/2003, por assumirmos a identidade visual de docentes candomblecistas. Nos terreiros, somos autorizadas e autorizados e usar chapéu ou boné, para cobrir a cabeça, disfarçando, para evitar a intolerância religiosa, nos contextos de trabalho e outros. Mas eu escolhi usar o ojá de cabeça (pano de cabeça, turbante), com a intenção de ensinar, na prática, que uma pessoa candomblecista tem muito a ensinar e pode ser uma ótima professora, competente e afetuosa, como sempre fui.

A comunicadora Midiã Noelle, em seu livro *Comunicação Antirracista*, afirma que “Representações e presenças são mensagens que recebemos todos os dias e podem impactar diretamente em nossos projetos de vida e em nossa autoestima. [...] Elementos como [...] gestos corporais e signos externos, como vestuário, desempenham um papel crucial na comunicação.” (Noelle, 2025, p. 27 e 36). O Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire ensina que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. (Freire, 2020, p. 74). Como mulher candomblecista, eu preciso ter compromisso total, preciso me comprometer com a mudança dos costumes e das práticas, lutando pelo respeito. Passados 1º e 2º bimestres do ano letivo, posso afirmar que as nossas crianças estão aprendendo e mudando de perspectiva, quanto à diversidade religiosa. Djamila Ribeiro ensina: “Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.” (Ribeiro, 2020, p. 75).

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm

¹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm

Além do impulso pedagógico, em relação a estudantes da nossa escola, exercemos também atitude de empoderamento. Pessoas de comunidades de terreiros de matriz africana muitas vezes evitam se afirmar como tais, por medo ou por cansaço. Conhecer o nosso relato pode empoderar nossos irmãos e nossas irmãs de fé que atuam na Educação. Joice Berth ensina:

Falar em empoderamento de um grupo social é necessariamente falar sobre democracia e expansão da sua atual restrita aplicação. Empoderamento, na vida política pública, também é efetivado pelo exercício dos direitos políticos, entre os quais a participação como cidadão e cidadã na discussão pública é a principal ferramenta. Por sua vez, quando falamos de grupos oprimidos, cujas vozes muitas vezes são silenciadas, conforme vimos anteriormente, o acesso a espaços de decisões em sociedade é uma dentre tantas estratégias de resistência. (Berth, 2019, p. 83).

A escola é o lugar do aprendizado, templo da Educação. Profissionalmente, no entanto, pode ser um lugar de violências que envolvem o assédio moral etc. A atitude antirracista nos impulsiona a lutar pelo empoderamento de colegas de profissão, também. Enfim, como Rufino (2019, p. 07), afirmamos: “Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, ‘imacumbá-los’, avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças.”

Resultados

Finalmente, este item visa apresentar depoimentos dos nossos estudantes. Como atividade de escrita, as crianças escreveram relatos de como se sentiram, no início do ano, ao conhecer uma professora candomblecista, e como se sentem, depois de algum tempo convivendo comigo e com o professor Marquidove, na escola. Por atuar no sexto ano – minhas turmas favoritas – atuo com estudantes que vieram do turno da manhã e iniciam nobturno da tarde, nos Anos Finais. É tudo novo, para tais crianças e adolescentes. A seguir, algumas das declarações registradas por escrito:

No início do ano, me diziam que a professora era *macumbeira*, mas eu me cansava de dizer que ela era candomblecista. No segundo dia de aula, a professora fez uma rodinha para falar sobre o turbante. Ela também deu um

texto sobre a religião dela e o turbante. Eu me admirava com o turbante que ela usava. No meio do ano, ela começou a usar cores diferentes de turbante. Ela fala sobre orixá e sobre várias coisas. Desde o início, eu tinha a impressão de que ela era do Candomblé. Ana Nayara, 6º A.

Quando eu vi a professora Késia pela primeira vez, fiquei assustada e sem reação, mas sempre a respeitei, independente de sua religião. Depois que a conheci, me acostumei pois, apesar de sua religião, ela é uma boa pessoa. Aprendi que a religião não indica o caráter de uma pessoa, importante é o respeito. Estudante que não se identificou.

A minha primeira impressão foi vulgar, chamar de *macumbeira* etc. Eu achava meio estranho, pois não estou acostumado com pessoas de outras religiões. Depois de um tempo, aprendi a respeitar e compreender a religião da professora. Matheus, 6º C.

Foi normal porque a minha bisavó é do axé. Estudante que não se identificou.

Foi normal porque tenho parentes do axé e eles pedem para respeitar todas as religiões. Wesley, 6º B.

A MINHA PROFESSORA

A minha professora é candomblecista. Ela é de uma religião que eu não conhecia direito. Mas depois que eu a conheci melhor, entendi a verdadeira origem dessa religião. O Candomblé é uma religião de matriz africana. Todo candomblecista possui seu orixá e existem dezesseis orixás. Infelizmente, aqui no Brasil, os preconceitos com o Candomblé são enormes. Esse tipo de preconceito é chamado de racismo religioso por causa da origem africana. Maria Eliza, 6º B

No início do ano, todo mundo falava que a professora de Português era *macumbeira*. Toda vez que eu conversava com colegas de classe, alguém dizia: ‘sabia que a professora de Português é *macumbeira*?’ Eu sempre imaginava e, quando passou um tempo, a professora fez uma rodinha para falarmos o que é o turbante. Muita gente ficava dizendo que ia fazer um abaixo-assinado porque ‘a professora estava ensinando *macumba*’. Eu achei isso muito sem noção porque a professora não estava ensinando a *macumba*, ela só estava falando sobre sua religião. Ter uma professora da religião de matriz africana é bem legal. A gente consegue aprender coisas de outra religião. Eu nunca tive preconceito com outras religiões, espero não ter, no futuro. Laura Louise, 6º B.¹²

Dos estudantes que participaram da atividade, 52% (cinquenta e dois por cento) alegaram que tiveram contato pela primeira vez com uma professora declaradamente candomblecista, nunca tiveram problema algum e sempre gostaram de mim; 40% (quarenta por cento) alegaram que também não tiveram, antes, contato com uma professora declaradamente candomblecista, que estranharam, nos primeiros dias, mas aprenderam a me respeitar e, hoje, a me amar; 8% (oito por cento) declararam não

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm

ter estranhado porque possuem parentes religiosos de axé – apenas um deles alega que já teve uma professora candomblecista.

Conclusão

Tendo terminado o primeiro semestre do ano letivo em que se realiza a pesquisa aqui apresentada, podemos concluir que os resultados são excelentes e afirmar que estudantes da Escola Municipal David Trindade aprenderam a usar o termo candomblecista e a evitar o termo *macumbeiro*, por ser ofensivo. Sabem, com efeito, que é possível aprender com e amar docentes candomblecistas. O sentimento de missão cumprida é o axé (força vital) do presente trabalho.

Figura 1: À direita, print da matéria do jornal A União. Na sequência, fotos feitas por estudantes, usando o celular pessoal da professora Késia.



Fonte: Acervo pessoal.

Referências

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais, coordenada por Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 5ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NOELLE, Midiã. **Comunicação antirracista: um guia para se comunicar com todas as pessoas, em todos os lugares**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Coleção Feminismos Plurais, coordenada por

Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revisão: Marília Gonçalves. Design e desenvolvimento: Patrícia Oliveira. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Sobre os Autores e Autoras

Késia Viviane da Mota é Licenciada, Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB). Professora de Língua Portuguesa, lotada na Escola Municipal David Trindade. Possui um canal no YouTube, o canal Késia Mota, nomeado melhor canal de Linguagens ENEM, por estudantes de Medicina da USP. Instagram: @kesiamota.

Marquidove Domingos da Silva é Licenciado em Letras (Língua Portuguesa/Língua Inglesa). Professor de Língua Portuguesa readaptado, lotado na Escola Municipal David Trindade, em Mangabeira. Idealizador do projeto Chá Literário, realizado uma vez por ano, na escola. É também professor da rede estadual de ensino. Instagram: @o_mundo_de_marquidove

CAPÍTULO XII

BRINCAR PARA PERTENCER: IDENTIDADE E TERRITÓRIO NO QUILOMBO DE PARATIBE

Maria Delian de Araújo Cavalcante¹
Virna Vasconcelos Lopes Sales²

¹EM Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa, Paraíba, Brasil; mariadelianaraujocavalcanti@gmail.com

²EM Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa, Paraíba, Brasil; virna.vlopes@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Entre o território e a escola: onde nasce o festival

O presente relato de experiência nasce de uma conversa entre professoras, após um momento formativo em nossa escola. Entre reflexões e afetos, emergiu uma pergunta: por que muitas vezes as crianças quilombolas não se sentem à vontade para compartilhar suas brincadeiras? Que silêncios e ausências se manifestam nesses momentos? Como a educação física pode ser um espaço de escuta, acolhimento e valorização das expressões culturais e ancestrais da identidade das crianças quilombolas?

Inspiradas no ensinamento trazido pelas palavras do filósofo quilombola Nêgo Bispo “Aprender, pra mim, é uma pergunta permanente”, nos lançamos a elas. Essas questões, cheias de afeto e crítica, foram o ponto de partida para repensarmos algumas práticas e buscarmos caminhos que pudessem enaltecer a identidade e a história de nossos estudantes, a partir do corpo, do território e da ludicidade.

Assim, surgiu o *I Festival de Jogos e Brincadeiras no Quilombo*, desenvolvido com uma turma de 35 estudantes do 5º ano B da Escola Quilombola Professora

Antônia do Socorro Silva Machado. A escola está situada na Comunidade Remanescente Quilombola de Paratibe, em João Pessoa (PB). Pensamos a atividade como uma prática educativa fundamentada pelos eixos território, identidade e brincadeira. Seu objetivo foi oportunizar às crianças quilombolas e não quilombolas o reencontro com sua ancestralidade por meio de brincadeiras tradicionais e do contato direto com a natureza.

Compreendemos que o brincar é uma linguagem fundamental da infância. Por meio dele, a criança interpreta o mundo ao seu redor. O Festival de Brincadeiras no Quilombo representa uma reinvenção da metodologia dos tradicionais jogos escolares. Propõe a desestabilização de práticas eurocêntricas, ao aproximar o ensino dos saberes e fazeres do quilombo, sob uma perspectiva interdisciplinar. Nesse processo, as vozes das crianças são valorizadas ao narrar seu cotidiano, seus costumes e suas brincadeiras. A atividade fortalece o senso de pertencimento, preserva memórias coletivas e se configura como uma estratégia concreta de combate ao racismo.

Direitos, políticas e o lugar da educação quilombola

A escola é um reflexo das estruturas da sociedade em que está inserida. Por isso, desigualdades, racismo e processos de marginalização que existem fora dos seus muros também se manifestam em seu interior. Essa constatação reforça a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Como aponta Candau (2010), historicamente a escola apresenta dificuldades em acolher a diversidade, preferindo muitas vezes a homogeneização e o silenciamento das singularidades culturais e identitárias.

A institucionalização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representou um avanço ao tornar obrigatória a presença da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. No entanto, sua efetivação exige intencionalidade, formação e engajamento político-pedagógico das instituições e de seus profissionais. Ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), é possível perceber que os desafios permanecem expressivos: falta de formação específica para docentes, escassez de

material didático que valorize a cultura quilombola e constante invisibilização da história dessas comunidades.

Nesse sentido, Gouveia (2015) destaca que a Educação Quilombola deve ser entendida como um espaço de resistência e afirmação cultural, no qual os saberes comunitários dialogam com as práticas escolares. É com essa perspectiva que se insere a proposta do festival: promover, por meio do brincar e da valorização dos saberes territoriais, o fortalecimento das identidades das crianças negras. Essa ação pedagógica garante representatividade e estimula uma formação identitária positiva.

A identidade, como lembra Stuart Hall (2006), não é fixa ou imutável, mas se constrói continuamente nas relações e vivências ao longo da vida. Para Gomes (2023), a identidade negra se forma nos espaços de convivência — dentro das casas, nas ruas, na escola, no lazer — compondo um mapa de trajetórias sociais e raciais. Em um território quilombola, essa construção é atravessada por desigualdades, estereótipos estéticos e racismo, influenciando diretamente a autoimagem das crianças.

Os quilombos se estruturam a partir de uma organização afroreferenciada, em que o território coletivo preserva a memória e a história do grupo. Le Goff (1994) ressalta que a memória coletiva é essencial para a identidade e para a luta por direitos, sendo transmitida, em grande parte, pela oralidade e por práticas culturais. Nunes e Carvalho (2007) lembram que “dar voz” às crianças vai além de permitir que falem; implica reconhecer e valorizar suas perspectivas singulares.

Nesse contexto, as brincadeiras tradicionais — ligadas ao folclore e marcadas pela oralidade — assumem papel central na valorização cultural (Cória-Sabini; Lucena, 2012). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de reconhecer a diversidade cultural e as identidades dos estudantes em todos os componentes curriculares. Em Educação Física, propõe-se a valorização das práticas corporais de diferentes matrizes étnico-raciais, como jogos e brincadeiras tradicionais, para ampliar o repertório cultural e combater estereótipos. Em História, orienta-se o ensino voltado à valorização das narrativas afro-brasileiras e à análise crítica das relações de poder.

Assim, o Festival de Brincadeiras no Quilombo alinha-se diretamente às diretrizes legais e curriculares ao articular território, ancestralidade e ludicidade em

uma prática educativa antirracista e decolonial, enraizada no currículo. A atividade reafirma a escola como espaço de resistência e “reexistência”, legitimando os saberes das crianças quilombolas e rompendo com o currículo tradicional.

Como lembra bell hooks (2013), a sala de aula pode ser um “local de possibilidades”, onde ensinar e aprender se transformam em atos de liberdade e resistência frente às opressões. Ao levar os estudantes para aprender no território e com a comunidade, promove-se uma pedagogia de escuta, respeito e valorização das diferenças, comprometida com a luta antirracista.

Do bolinho de areia ao futebol: repertórios compartilhados

O Festival foi planejado de forma colaborativa entre professores e integrantes da comunidade, tendo sido autorizado pela gestão escolar e pelos responsáveis pelos estudantes. Foram organizadas estações de brincadeiras quilombolas, indígenas e afrobrasileiras, roda de conversa e vivências corporais ao ar livre. As atividades foram realizadas no entorno da escola e em espaços naturais do território, explorando o chão da comunidade como campo de aprendizagem. As crianças participaram ativamente da construção das atividades, inclusive trazendo memórias familiares sobre diversas brincadeiras.

As ideias foram emergindo e se conectando, a partir disso foi planejada a realização do nosso I Festival de Jogos e Brincadeiras, reunimo-nos entre professoras para estruturar cada etapa da atividade antes de apresentá-la às crianças. Surgiu, então, a ideia de incluir o caráter competitivo à valorização da participação coletiva. Nesses diálogos, percebemos a importância de resgatar brincadeiras tradicionais praticadas pelas crianças pertencentes ao Quilombo e, ao mesmo tempo, envolver também as brincadeiras populares tradicionalmente conhecidas das crianças quilombolas e não quilombolas, promovendo um espaço de troca e pertencimento.

O entusiasmo foi imediato: as crianças se mostraram animadas com a proposta e passaram a contar os dias para o evento. Para montarmos a tabela de brincadeiras, promovemos uma roda de conversa sobre as brincadeiras mais presentes na vida dos estudantes, e buscamos saber quais eram as suas preferidas. Tivemos como resultado

um vasto acervo de brincadeiras, a partir do qual elencamos as que consideramos representar melhor oportunidade de obtermos o objetivo do festival: bolinho de areia, cabo de força, e futebol.

Um grupo de quatro estudantes, ex-alunas e quilombolas foram convidadas a participarem das atividades ensinando as brincadeiras e contribuindo por meio da autonomia e representatividade com a proposta de valorização cultural, as adolescentes se tornaram parceiras do projeto, auxiliando durante a realização, se mostrando felizes no contexto.

Escolhemos uma manhã de quarta-feira, no ano de 2024, para realizar o I Festival de Brincadeiras no Quilombo. Nosso ponto de partida foi a própria escola, onde nos reunimos com a turma do 5º ano B em uma roda de conversa. Explicamos como a manhã seria organizada: o percurso até o local das atividades, o tempo estimado para cada vivência, os combinados de convivência, a partilha do lanche e a entrega simbólica de medalhas de participação. Também reforçamos o respeito necessário ao adentrarmos um espaço cedido com carinho por uma família da comunidade quilombola.

Seguimos caminhando rumo à Associação do Quilombo de Paratibe. A alegria das crianças já era visível no trajeto. Ao chegarmos, fomos recebidos calorosamente por Joseana, importante liderança da comunidade, e por nossas parceiras de evento. A abertura do festival foi marcada por um convite à observação: pedimos às crianças que olhassem ao redor — as árvores, as casas em formato circular, os sons da natureza, os animais, a areia sob os pés. Esse primeiro contato com o território foi essencial para sensibilizar e conectar as crianças ao espaço.

Figuras 1 e 2 - Estudantes chegando à atividade na Associação Quilombola de Paratibe



Fonte: Acervo pessoal

Iniciamos as atividades com brincadeiras tradicionais ensinadas pelas crianças quilombolas. Com orgulho e entusiasmo, elas apresentaram os “bolinhos de areia”, que logo se transformaram em uma animada competição criativa. Cada criança queria fazer o bolinho mais bonito, mais enfeitado, em uma troca rica de risos e expressões culturais.

Figuras 3 e 4 processo de criação dos bolinhos.



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, começamos as competições de jogos coletivos, sem deixar de lado o caráter lúdico. O primeiro jogo foi baleado. Dividimos as crianças em duas equipes, traçamos o campo e utilizamos regras adaptadas que resgatam a essência da brincadeira, promovendo cooperação, socialização e pertencimento. A empolgação foi tanta que, ao final da primeira rodada, a equipe perdedora pediu uma revanche. O campo, de areia preta e barro, fez parte da experiência: as crianças jogavam descalças, rindo, cobertas de terra e alegria.

Depois, partimos para o cabo de guerra. Com uma corda e equipes equilibradas, a disputa aconteceu com muita animação. Gritos de incentivo e risadas marcaram o momento. Por fim, encerramos com o futebol — uma paixão comum entre crianças, jovens e adultos. Meninos e meninas jogaram juntos, envoltos sem querer que a atividade chegasse ao fim.

Encerramos as atividades com um lanche coletivo, cheio de trocas, conversas e afetos. Como surpresa final, convidamos todos para receberem suas medalhas de participação, acompanhadas de bolo de chocolate e kits de balas. Para selar o dia, tivemos nosso tradicional banho de mangueira, um momento de pura diversão que ficou

gravado na memória afetiva de todos.

Ao retornarmos para a escola, o clima era de pura alegria. As crianças recontaram momentos e já sugeriram uma segunda edição do I Festival de Brincadeiras no Quilombo. Para nós, educadoras, ficou a certeza de que essa experiência foi transformadora, fortalecendo vínculos, saberes e pertencimento.

Figuras 5 e 6 - Grupo de estudantes nas atividades do I Festival de brincadeiras no Quilombo.



Fonte Acervo pessoal.

O processo metodológico valorizou a oralidade e o diálogo entre gerações como meios de ensinar e aprender, inspirando-se nos valores civilizatórios africanos. A mandala com esses valores, produzida por turmas da escola em 2016 sob orientação do professor Plínio Dias (PPP, 2023), orientou a integração das brincadeiras aos conteúdos escolares, fortalecendo a cultura local e promovendo um ensino afetivo e contra-hegemônico.

Nesse sentido, atividade realizada se configura como uma prática educativa antirracista e territorializada, ao permitir que crianças, quilombolas e não quilombolas, entrem em contato direto com saberes ancestrais deste território. Ao trazer para o centro práticas culturais ignoradas pelo currículo tradicional, a experiência rompe com o modelo eurocentrado e reforça a identidade negra, favorecendo o pertencimento e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos.

Entre o agora e o que virá: sementes plantadas

A realização do I Festival de brincadeiras no Quilombo gerou impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes, promovendo avanços não apenas no engajamento e participação, mas também na valorização das identidades culturais. Houve expressões espontâneas de alegria, curiosidade e pertencimento.

Muitas crianças relataram reconhecer brincadeiras que seus avós haviam ensinado, resgatando memórias familiares que fortaleceram seus vínculos com o território. Entre as crianças quilombolas, foi visível o sentimento de orgulho ao ver seus saberes tradicionais sendo valorizados em um espaço escolar. Já entre os estudantes não quilombolas, surgiram reflexões importantes. Um exemplo marcante foi o relato do estudante D., que disse: “Professora, eu achava que as pessoas que moram aqui eram pretas porque ficavam nessa areia.” Essa fala, ainda que carregada de preconceito inconsciente, abriu espaço para conversas sobre racismo, pertencimento e a importância de respeitar as diferentes origens e histórias. O estudante D. finalizou dizendo: “eu queria morar aqui”.

A vivência coletiva e o contato com a cultura local demonstraram o poder do brincar como ferramenta de afirmação da vida e construção de identidades. Mais que recreação, o a atividade realizada se consolidou como uma prática antirracista ao valorizar os saberes ancestrais e articular território, identidade e ludicidade, fortalecendo a escola como espaço de pertencimento e reconhecimento das infâncias quilombolas. Que esse seja apenas o início de muitos encontros entre escola, cultura e território.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: INCTi, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 229, p. 48, 28 nov. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, 2023.

CANDAU, V. M. F. ; OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart.. **A identidade Cultural na Pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como a prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOUVEIA, M. Educação Quilombola e Identidade Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 64, 2015.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. *In: Anais do Encontro da ANPOCS*, N. 31. Caxambu, 2007.

Sobre os Autores e Autoras

Virna Sales. Mestranda em Ciências da Linguagem - Universidade Católica de Pernambuco; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - UFPB; Graduada em Pedagogia - Universidade Vale do Acaraú; Professora Pedagoga da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Maria Cavalcante. Especialista em Educação Física Escolar “Lato Sensu” - Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa; Graduada em Licenciado em Educação Física-UFPB; Professora de Educação física da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

CAPÍTULO XIII

TERRITORIALIDADE, DECOLONIALIDADE E CONFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Plínio Rogenes de França Dias¹
Amanda Caline da Silva Omar²

¹Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, PB, Brasil; plinio.rfdias@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, PB, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

Refletiremos, aqui, aspectos da poesia em diálogo com a territorialidade e as práticas decoloniais da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado na Comunidade Quilombola de Paratibe, localizada na região sul de João Pessoa, Paraíba. Nosso objetivo principal é apresentar e discutir vivências e proposições pedagógicas que emergem da interação entre o território da mata adjacente ao quilombo e as ações educativas da Escola.

A Comunidade Quilombola de Paratibe, apesar de sua rica história e forte identidade cultural, enfrenta desafios persistentes relacionados à invisibilidade, à especulação imobiliária e à ameaça constante de desterritorialização. Nesse cenário, a educação revela ferramentas potentes de resistência e afirmação. Acreditamos que a poesia, em sua capacidade de ressignificar o espaço e conectar com a ancestralidade, oferece um caminho único para fortalecer os laços comunitários e promover a conscientização sobre a importância da preservação ambiental e cultural.

Partindo da premissa de que o espaço não é apenas um local físico, mas um

tecido vivo de memórias, saberes e lutas, este trabalho explora como a "poesia na confluência dos espaços" se manifesta como uma prática transformadora. Através da análise das ações desenvolvidas pela escola em parceria com a comunidade, buscamos demonstrar como o acesso e a interação com a mata, carregada de significados ancestrais, podem se tornar um palco para a construção de uma pedagogia decolonial, capaz de curar feridas históricas e projetar futuros mais justos e equitativos. Que a arte poética, enraizada no território e na ancestralidade, é um vetor essencial para a visibilidade, a valorização e a perpetuação da identidade quilombola em um contexto urbano em constante transformação.

Poesia na confluência dos espaços

Nos últimos anos, vários agentes da Escola têm buscado compreender, relacionar e constituir práticas pedagógicas na mata vizinha à comunidade quilombola de Paratibe. Entre nós, ela é chamada de “mata do rio do padre”, embora pouco se fale da origem do nome. Trata-se de uma considerável extensão de terra, historicamente utilizada pelos quilombolas para atividades econômicas e de lazer. No entanto, a construção da rodovia PB-008 cortou os caminhos para o rio, e o despejo irregular de esgoto por novas construções tornou a qualidade da água imprópria para consumo e banho.

A grande área verde constituída de cerca de 4 a 6 quilômetros de trilhas com pouca dificuldade para percorrer a pé mostra-se, portanto, uma importantíssima fonte de recursos socioambientais e econômicos para a comunidade. A territorialidade é compreendida aqui como uma forma de integrar o espaço de maneira ampla, transcendendo a mera noção de propriedade econômica e abrangendo sua rica historicidade, cosmologias e implicações socioambientais. Nesse sentido, torna-se urgente e vital agir para a preservação desse espaço, aproveitando cada oportunidade para visibilizá-lo como parte intrínseca do quilombo. Ao realizar o estudo antropológico da comunidade de Paratibe, Ronízia Gonçalves destacou que

A comunidade de Paratibe reivindica as áreas de uso comum, que são com certeza os seus maiores bens: 1. O Mangue. Toda a extensão do mangue na

margem direita da área de rio Cuiá, vindo desde a estação da Cagepa até o mar. É do mangue que boa parte das famílias sobrevivem por meio da pesca. 2. O Rio do Padre. Toda a extensão do Rio do Padre, até a sua nascente, localizada em Mussumagro. Apesar de poluído pelos esgotos, ainda é nesse rio que algumas mulheres lavam suas roupas e crianças e jovens tomam banho. É fundamental incluir sua nascente (mesmo sabendo que ela não fazia parte do território original), pois qualquer trabalho de recuperação da mata ciliar e de limpeza do córrego não poderá deixar de fora a sua nascente. 3. A Mata da Portela. Desde os anos 40 pertence a particulares. Nestes anos todos, com vigias mais flexíveis ou mais carrascos nada impediu que a comunidade continuasse circulando dentro da mata e manejando seus recursos, principalmente a madeira (para lenha e construção de cercas). Trata-se de uma área que precisa continuar a ser preservada e manejada racionalmente pela comunidade. 4. Por fim, os herdeiros do Quilombo de Paratibe reivindicam a garantia de acesso aos seus antigos caminhos, utilizados para ir até a Barra de Gramame e até a Praia do Sol (Camurupim). Atualmente, esses caminhos estão obstruídos, ou por mato, ou por cercas, e no caso dos rios, pela poluição. A comunidade pretende garantir uma fonte de renda para suas famílias abrindo suas portas para um turismo ecológico e social, por meio de trilhas que refaçam esses antigos caminhos. (Gonçalves, 2013, p. 198)

É nesse cenário de lutas e reivindicações que a Escola assume seu papel estratégico. Uma vez que se trata do principal órgão público das cercanias e que se integra ao território do quilombo, vários/as professores/as têm buscado promover ações de ensino e pesquisa integradas àqueles espaços.

Iniciado pelas professoras Amanda Omar e Virna Lopes, esse movimento resultou em atividades como visitas constantes ao Rio do Padre para realização de ações sobre meio ambiente, contação de histórias, a produção do capítulo do livro João Pessoa Cidade da Gente¹, o curta-metragem Quilombo Encantado - A jornada de Pilar²; entre tantas outras ações realizadas por outros professores a partir dos trabalhos das docentes.

Essas práticas buscam transformar a mata em uma sala de aula a céu aberto, onde o currículo emerge da interação direta com o ambiente e com os conhecimentos ancestrais da comunidade. Para elas, dentro do processo educativo, apresentar ambientes comuns à realidade do

estudante ou trazer para o ambiente escolar pessoas e ou objetos

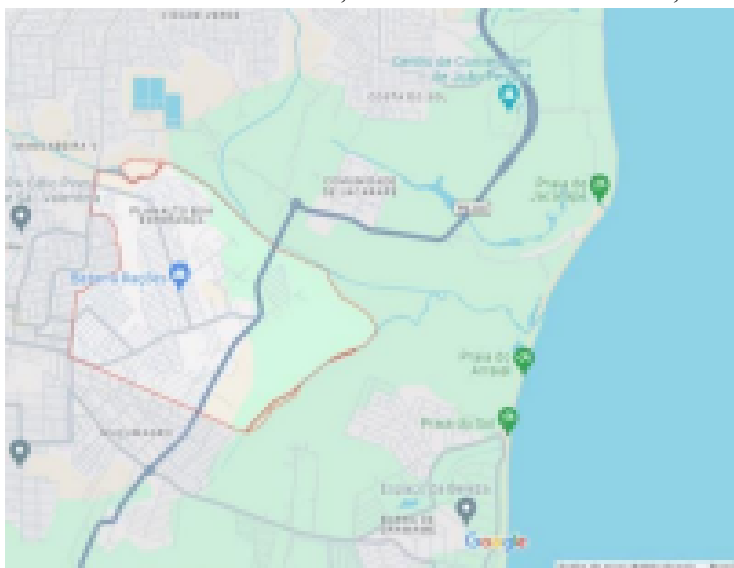
¹ Produção de lendas sobre o Rio do Padre publicadas no livro João Pessoa : A Cidade da Gente, relacionado ao patrimônio da cidade de João Pessoa com outras seis escolas da cidade. <https://acidadedagente.com.br/wp-content/uploads/2024/11/joaopessoa.pdf>.

² Produção para o MIAU - Mostra Internacional de Audiovisual, em uma oficina conduzida por Felipe Leal. <https://www.youtube.com/watch?v=pnxPfx8sqX4&t=162s>.

que estejam atrelados ao meio social da criança, como elo com sua comunidade, traz, além de aprendizado significativo, uma relação de pertencimento que [...] corroboram para o entendimento de si, na construção da identidade. (Omar; Lopes, 2018, p. 91).

Tais propostas trazem uma forte dimensão de educação popular, à medida que encruzam ação pedagógica com aplicação socioeconômica, visando à reelaboração de saberes e relações de pertencimento, condição identitária necessária à existência de toda a comunidade. Esta abordagem se torna ainda mais crucial em um contexto onde a região se configura como uma nova fronteira especulativa da cidade, atraindo cada vez mais interesses do mercado imobiliário e pressionando o território quilombola.

Figura 1: Área delimitada do bairro de Paratibe, incluindo suas áreas florestais, cortada pela PB 008



Fonte: Google Maps. Acesso em: 30 jan. 2024.

Diante dessa crescente pressão territorial e da urgência em salvaguardar o patrimônio ambiental e cultural, este trabalho propõe e detalha a concepção de um 'Roteiro de Vivência Poética' na mata da comunidade. Essa iniciativa se apresenta não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um elemento crucial para a forma como a comunidade interage consigo mesma e com os recursos naturais à sua disposição, oferecendo uma poesia intrinsecamente integrada, consistente, potente e confluyente, longe de qualquer princípio funcionalista.

Pelo mapa acima, vê-se que o rio do padre determina um limite leste ao

território e que a área da comunidade quilombola de Paratibe, espremida pela urbanização dos bairros de Mangabeira, Valentina e Muçumagro, vê avançar agora uma nova especulação imobiliária, de ordem turística. Ao norte, grandes empreendimentos como um parque aquático desmatam e alteram o equilíbrio das cercanias da comunidade de Jacarapé, que é predominantemente uma comunidade de pescadores. Ao sul, ocupando grandes áreas dentro do bairro de Muçumagro, avançam projetos de condomínios horizontais de luxo, que tendem a sobrevalorizar áreas inteiras, obrigando populações de menor condição financeira a morarem ainda mais afastadas da cidade. Como se vê, a preservação da área verde de Paratibe consiste numa luta política que envolve todo um potencial econômico e cultural da região.

Uma contribuição potencial deste trabalho, portanto, é elaborar uma proposta de roteiro de vivência poética na mata da comunidade, fator que perpassaria a própria forma da comunidade interagir consigo mesma e com os recursos naturais que tem à sua disposição, oferecendo poesia não por qualquer princípio funcionalista, mas essencialmente integrado, consistente, potente e confluyente.

Nesse contexto, cabem histórias e casos de memória motivados por vivências da comunidade. A literatura também pode ser confluyente com tal experiência. Na foto a seguir, registra-se a experiência de contação de história com performance da professora Amanda Omar, para uma turma de quinto ano, em que a mesma adapta pela oralidade o conto Pata de macaco, de J J Williams, desta vez intitulado de História da Pele do Mico Leão Dourado, ficcionalizando personagens locais:

Figura 2: Contação de história na mata para alunos e alunas de 5º ano



Fonte: Canal no Youtube da professora Amanda Omar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xKNO_7bbSpg&t=195s. Acesso em: 30 out. 2023.

Figura 3: Vivência na mata do rio do padre, com o coletivo pedagógico da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado



Fonte: Arquivo pessoal.

Já a imagem acima registra uma vivência numa encruzilhada dentro da mata. Os/as participantes são do coletivo pedagógico da escola, em preparação para o jubileu de ouro. A ocasião teve caminhada guiada por uma pessoa da comunidade e orientação quanto à tradição de “pedir licença aos encantados da mata”, expressão confluyente com povos indígenas que parte do princípio de que os ancestrais, ao morrerem, se tornam encantados, e habitam os espaços onde a natureza é preservada, tornando-se protetores dela. Um tambor é tocado em cadência lenta para integrar o ritmo dos passos dos/as caminhantes que, em alguns momentos, são convidados a silenciar para ouvir sons da natureza. Nessa encruzilhada, houve uma advertência de que aquele não era um momento religioso, mas fundamentalmente místico, e que, portanto, não haveria invocação de espíritos, mas partilha de valores, saberes e práticas confluentes com a ancestralidade afro-ameríndia. Ali mesmo um poema autoral do professor Plínio foi recitado por ele:

Tuas palavras sejam sementes
De uma nova floresta-escola
Como Antônia foi semente
Do futuro de outrora

Ali também dançamos, uma ciranda que foi intitulada de ciranda de cura, pois na circularidade do movimento anti-horário, propaga-se nessa dança uma interioridade, pelo tambor ser conduzido com um toque em ritmo mais suave. Mas a potencializadora

dessa percepção de cura seria fundamentalmente a poesia cantada, vibrante na harmonia da coletividade:

Oi ê oi ê oi ê oi á oi ê oi ê oi ê oi á
Agora eu vejo meus pés como raízes
agora eu vejo os cabelos como folhagens
agora eu vejo em mim sagrada seiva
posso dar frutos com doçura e coragem
Vejo crescer em mim a consciência
do que eu sou e do que posso ser
Vejo as mulheres em minha ascendência
vejo as flores no meu alvorecer.
(Ferreira, sd, sp, *online*)

Nessa canção, o processo de metaforização do ser como uma planta (pés como raízes, cabelos como folhas, seiva circulante dentro de si, reproduzir como quem dá frutos) provoca o que Nego Bispo chama de bio-interação, posto que ele define o quilombo como território de cultura orgânica, diversal ou cosmológica, em oposição à cultura sintética do pensamento humanista: “humanismo é uma palavra companheira da palavra desenvolvimento, cuja ideia é tratar os seres humanos como seres que querem ser criadores, e não criaturas da natureza, que querem superar a natureza” (Santos, 2023, p. 30).

Conclusão

A partir dos relatos de experiência expostos, pudemos vivenciar processos pedagógicos intensos, posto que mobilizados pela estrutura humana da instituição escolar, mas que transcendem os limites físicos e dão ao território quilombola a primazia sobre a construção do saber. Na verdade, afirmar que a escola municipal Antônio do Socorro Silva Machado é uma escola quilombola implica em integrá-la ao território de tal maneira que cada um dos espaços contíguos a ela ganha potência pedagógica.

Cada ação dos sujeitos escolares que perpassa a mata do Rio do Padre, converte-se, então, num campo riquíssimo de ações que se contrapõem à educação tradicional, colonizadora.

Daí que se entrevê uma circunstancial “cura” decolonial, inclusive pela ciranda dançada na encruzilhada: no envolvimento que permite a percepção do “ser criatura”; como confluência de seres que aprendem e ensinam com mais igualdade; como consciência do potencial da vida que conflui com a ancestralidade.

Referências

FERREIRA, Nina. Ciranda lunar. In: LIMEIRA, Ana Regina. **No ventre da mata** (Show). [s.n.], [2023]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=8H1GYUi7XZ8>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GONÇALVES, Maria Ronizia P. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território Quilombola de Paratibe**. INCRA, João Pessoa 2010.

OMAR, Amanda Caline da Silva; LOPES, Virna Vasconcelos. Saberes e fazeres quilombolas: um caminho significativo para o afro-letramento. In: CANANÉA, Fernando Abath (org.). **Protagonismo pedagógico: vivências docentes emancipadoras**. João Pessoa: IMPRIM Gráfica, Editora e Imagem, 2018. 187 p.

OMAR, Amanda. **História da Pele do Mico Leão Dourado**. [S.l.]: YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xKNO_7bbSpg&t=195s. Acesso em: 30 out. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

Sobre os Autores e Autoras

Plínio Rogenes de França Dias. Doutor em Letras - PPGL/UFPB; Mestre em Letras - PPGL/UFPB; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa - UECE; Graduado em Letras - UECE. Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Amanda Cline da Silva Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/ UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

CAPÍTULO XIV

FORMAÇÃO DA EQUIPE OLÍMPICA EM ESCOLA QUILOMBOLA: SABERES EM EXPANSÃO

Raabe Marques de Amorim¹
Amanda Caline da Silva Omar²
Igor Kleyton de Souza Pontes³

¹Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; raabe.mamorim@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; igor.kspontes@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

A Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado está localizada na comunidade quilombola de Paratibe, região sul do município de João Pessoa (PB). Marcada por uma história de resistência, a escola busca promover práticas pedagógicas que valorizem o território e ampliem as possibilidades de aprendizagem dos(as) estudantes. Nesse contexto, a formação de uma equipe olímpica representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de inserção dos estudantes nas olimpíadas científicas nacionais.

Este relato apresenta a experiência vivida no ano de 2025 com a formação da equipe olímpica e as participações nas Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Aeronáutica (OBA) e Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG), destacando estratégias pedagógicas, aprendizados construídos e os impactos dessa iniciativa na formação integral dos(as) estudantes quilombolas envolvidos na equipe olímpica.

A decisão de formar uma equipe olímpica na Escola Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado surgiu do desejo coletivo de ampliar o acesso dos(as) estudantes a espaços de valorização do conhecimento científico. Em um território marcado por lutas históricas e por desigualdades educacionais, participar de olimpíadas nacionais representava muito mais do que competir: era ocupar lugares historicamente negados à juventude quilombola. Conforme nos lembra Boaventura de Sousa Santos:

A ideia que eu tenho é de que há algo de errado com esse modelo do conhecimento que, desde o século 17, é pautado no conhecimento dos vencedores da história. Os vencidos nunca aparecem, nunca são parte da história, ficam invisibilizados. [...] É uma forma de descolonizar o próprio conhecimento (2019, *sp*).

Dessa forma, a iniciativa da escola buscou confrontar essa invisibilização, promovendo a participação ativa e o protagonismo dos(as) estudantes. A iniciativa para participação na OBA e OBAFOG foram iniciadas em 2023, ainda com um grupo muito pequeno de estudantes. Neste primeiro ano apenas 20 (vinte) estudantes dos anos finais participaram das olimpíadas, sem premiação nacional no lançamento dos foguetes nem na prova escrita. Mas a escola recebeu convite naquele ano, para participar da etapa nacional, mas por questões de inexperiência e trâmites burocráticos, não foi possível realizar a viagem. No ano de 2024, a escola se encontrava em sistema de rodízio, devido ao início da reforma, com aulas presenciais e remotas para todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, o que dificultou o engajamento nas olimpíadas, obtendo apenas 9 (nove) inscrições. Apesar do número pequeno de estudantes inscritos, obtivemos a medalha de bronze nacional na OBA e a oportunidade de levar dois estudantes para o Rio de Janeiro para participar da etapa nacional da OBAFOG (que naquele ano ainda se chamava MOBFOG).

Para o ano de 2025, ainda com reformas acontecendo, no planejamento do início do ano letivo, já foi colocado como pauta em diálogo com a gestão da escola, o interesse em realizar a formação da equipe olímpica, que resultou no envolvimento de professores(as) das áreas de Ciências, Matemática e Artes. A proposta foi apresentada de forma colaborativa, respeitando as limitações dos espaços da escola. O objetivo era criar uma equipe comprometida com o processo, interessada nas atividades.

Para sensibilizar os estudantes, foram realizadas conversas durante as aulas com as turmas do 6º ao 9º ano, com apresentação dos objetivos das olimpíadas, apresentando os benefícios e reconhecimentos proporcionados pelas olimpíadas. A motivação dos(as) estudantes cresceu com o reconhecimento de que também poderiam ser protagonistas em espaços de ciência, mesmo diante das limitações estruturais enfrentadas, devido ao longo período de reformas na escola. Nesse sentido, a experiência harmoniza com a perspectiva de Bruno Latour (1987) para quem a ciência não é algo externo ao mundo social, mas sim parte integrante e construtora dele, assim como o mundo social fabrica a própria ciência. Essa etapa de semeadura foi essencial para fortalecer vínculos, despertar curiosidade e cultivar a autoestima acadêmica dos(as) estudantes, mostrando que a ciência pode ser acessível e ser construída por todos.

Caminhos Pedagógicos

A preparação dos(as) estudantes para as olimpíadas científicas na escola exigiu estratégias pedagógicas adaptadas à realidade do momento, pois não havia disponibilidade de salas para uso no contraturno das aulas, devido a reforma em que a escola se encontra atualmente.

Mesmo com as dificuldades, a ideia era organizar um grupo de estudantes interessados para participar de duas olimpíadas do primeiro semestre: a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e a Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG).

Para a OBA, a equipe docente convidou os/as estudantes a participarem durante as aulas, no turno da tarde engajados pelo professor Igor (7º ao 9º anos) e pelas professoras Raabe e Amanda no turno da manhã (6º e 7º anos). Aqueles que demonstraram interesse foram organizados em grupos de WhatsApp, recebendo materiais¹ (Imagem 1 e 2), indicando a pesquisa e o aprofundamento nos seguintes temas: características e movimentos dos corpos celestes do Sistema Solar, fases da Lua e eclipses, identificação de estrelas e constelações, unidades de medida astronômicas

¹ Material completo de estudo disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1fi4mp0wDyh6zCf4zfjZnbf2PUIJPqUAK/view?usp=sharing>

(como ano-luz e unidade astronômica), além da compreensão das estações do ano e dos movimentos da Terra. Também foram explorados conceitos introdutórios de gravidade e leis de Kepler e Newton. Na parte de Astronáutica, os estudos abordaram a história da corrida espacial, funcionamento de foguetes, tipos de satélites, as principais missões de exploração do espaço. Esses conteúdos foram trabalhados por meio de vídeos do youtube, lives sobre o tema, indicações de leitura e resolução de questões de provas anteriores.

Imagem 1 e 2: Fragmento do material elaborado para estudo.



Fonte: Acervo pessoal.

O uso de vídeos, debates sobre o universo possibilitou a autonomia no processo de estudo e aproximou os(as) estudantes de temas científicos de forma mais espontânea, pelas suas pesquisas individuais, por aprofundar determinados assuntos. Isso possibilitou o desenvolvimento do letramento científico, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo fazer com que os(as) alunos(as) compreendam, interpretem e transformem suas realidades a partir dos conhecimentos da ciência (Brasil, 2018). Para Désirée Motta-Roth (2011), a educação científica é de fundamental importância para inserção social, em qualquer local geográfico, haja vista o rápido avanço das tecnologias e ciência, que demanda sujeitos capazes de debater sobre esses temas.

No caso da OBAFOG, as oficinas envolveram a construção artesanal de

foguetes utilizando garrafas PET, pastas plásticas, papelão, balões, entre outros materiais, respeitando os parâmetros da competição. Foram realizadas duas oficinas: no turno da tarde para os estudantes que estudam de manhã e no turno da manhã para aqueles que estudam à tarde, utilizando o espaço do refeitório da escola para a construção dos foguetes. Além disso, tiveram orientação sobre o funcionamento da base do foguete² para que tivessem autonomia na hora de realizar os lançamentos.

Imagem 3 e 4: Estudantes na oficina de foguete no refeitório da escola.



Fonte: Acervo pessoal.

Os lançamentos foram realizados na Estação Cabo Branco - Ciência, Cultura e Artes no dia 14 de maio no turno da manhã³. Os(as) estudantes registravam as distâncias dos lançamentos, a posição da base de lançamento com relação a direção do vento e os resultados dos lançamentos realizados, além da quantidade de psi⁴ colocada para o lançamento de cada foguete. Um processo, além de científico, colaborativo e criativo.

As provas foram realizadas no dia 16 de maio, nos turnos da manhã e tarde, com duração de duas horas para o nível 3, para estudantes do ensino fundamental de anos finais.

² Informações apresentadas disponível em: Aprendendo sobre a base de lançamento de foguetes nível 3 OBAFOG 2025: <https://youtu.be/RfT3eJmII4s?si=Yall9XWC8S82eEZs>.

³ Imagens dos lançamentos disponíveis em: <https://youtu.be/hu9fLc4o-xl>.

⁴ PSI se refere à "pounds per square inch", unidade de medida de pressão, importante para entender o desempenho e a segurança em lançamentos de foguetes, especialmente em modelos de garrafas PET.

Imagem 5 e 6: Estudantes realizando as provas no ginásio e refeitório da escola.



Fonte: Acervo Pessoal.

Resultados e Aprendizagens

A participação nas olimpíadas científicas em 2025 foi marcada por um crescimento significativo no envolvimento e desempenho dos(as) estudantes da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. Ao todo, mais de 40 estudantes do 6º ao 9º ano participaram da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), e 33 lançaram foguetes na Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG), consolidando a presença da escola nesses espaços de produção e valorização do conhecimento científico.

Na OBA, os resultados foram expressivos: 6 estudantes alcançaram nota máxima (10), e outros 5 obtiveram notas superiores a 9. Ao todo, 18 estudantes tiveram notas acima de 7,0. Entre os(as) estudantes, destaca-se a presença de estudantes dos 6º e 7º anos, o que revela o sucesso da formação antecipada e do trabalho contínuo com as turmas mais jovens.

Já na OBAFOG, os resultados também foram de grande impacto. Dos 33 estudantes participantes, 6 obtiveram distâncias superiores a 100 metros, 9 estudantes atingiram a faixa entre 80 e 99 metros. O alcance de mais de 120 metros por um dos grupos durante os lançamentos deste ano revelou a dedicação e o aprimoramento técnico conquistado pelos estudantes ao longo das oficinas, uma vez que o alcance máximo em 2024 de 115 metros, e em 2023 de 107 metros. As experiências de construção, teste e lançamento dos foguetes permitiram aos(as) estudantes aplicar conhecimentos de física, matemática e ciências de maneira concreta e desafiadora.

Além das conquistas objetivas, os relatos colhidos em rodas de conversa

apontam ganhos subjetivos igualmente valiosos: o fortalecimento da autoestima acadêmica, o desenvolvimento de competências científicas e o sentimento de pertencimento a espaços antes percebidos como inacessíveis. Estudantes expressaram orgulho por verem seus nomes em listas de premiados, por representarem a escola e por experimentarem a ciência de forma prática e coletiva.

A iniciativa impactou positivamente o interesse pelas aulas, com estudantes mais participativos e questionadores, buscando compreender fenômenos naturais, propor soluções e colaborar entre si. Esse engajamento tem tanta importância, pois contribui para atribuir sentido àquilo que os(as) estudantes aprendem no dia a dia da escola, fazendo com que os(as) mesmos(as) percebam o significado daquilo que se aprende, como aponta Celso Vasconcellos (2001) em seu livro “Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação”.

Reflexões

A experiência com as olimpíadas científicas na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado revela a potência transformadora da ciência quando acessada de forma crítica, contextualizada e democrática. Em um território historicamente excluído de espaços de excelência acadêmica, a construção de uma equipe olímpica mobilizou estudantes, professores(as), famílias e comunidade para o fortalecimento de uma educação quilombola comprometida com o direito à ciência.

Mais do que responder a provas e lançar foguetes, os(as) estudantes passaram a se ver como sujeitos capazes de produzir conhecimento, desenvolver hipóteses, investigar fenômenos e apresentar soluções. Esse deslocamento simbólico, de quem apenas consome conhecimento para quem também o produz, é central para o fortalecimento da identidade quilombola e da luta por equidade educacional.

As olimpíadas também se mostraram ferramentas valiosas de valorização dos saberes locais. A construção dos foguetes, por exemplo, envolveu criatividade, reaproveitamento de materiais e colaboração entre os pares, práticas presentes na cultura comunitária e que dialogam com as dimensões coletiva e sustentável da ciência. Além disso, a participação nas olimpíadas contribuiu para a ampliação do repertório

acadêmico dos(as) estudantes, aproximando-os(as) de temas frequentemente ausentes do currículo do ensino fundamental, como astronomia, física aplicada, tecnologia e inovação. Essa ampliação tem impacto direto na construção de novas referências de futuro para os(as) jovens quilombolas, que passam a considerar caminhos como a universidade, a pesquisa e as ciências exatas como possibilidades concretas e acessíveis.

A experiência também reforça a importância de políticas públicas que garantam financiamento, formação de professores(as) e apoio institucional para que iniciativas como essa possam ser fortalecidas e replicadas. A ciência, quando democratizada, torna-se instrumento de justiça social, emancipação e transformação.

Considerações Finais

A experiência da formação de uma equipe olímpica na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado demonstrou que iniciativas como essa vão além da preparação para competições: elas criam oportunidades reais de transformação da trajetória escolar de estudantes historicamente excluídos dos espaços de excelência acadêmica. Participar das olimpíadas do conhecimento permitiu que os(as) estudantes quilombolas acessassem conteúdos científicos de forma crítica, prática e significativa, reforçando a escola como lugar legítimo de produção de saberes.

As olimpíadas funcionaram como uma ponte entre o território quilombola e os circuitos nacionais da ciência, aproximando os(as) estudantes de campos como a astronomia, a física e a matemática, muitas vezes vistos como distantes ou inacessíveis. Esse acesso ampliado ao conhecimento contribuiu para a elevação da autoestima, o fortalecimento da identidade e o surgimento de novas perspectivas de futuro acadêmico e profissional.

A experiência vivida reafirma a importância da continuidade de políticas públicas que incentivem a inclusão de escolas quilombolas em programas científicos e competições nacionais, com garantias de acesso a materiais, formação docente e apoio à participação em etapas presenciais. Tais políticas são fundamentais para assegurar o direito à ciência como parte do direito à educação de qualidade, equânime e socialmente referenciada.

Além da participação já efetivada na OBA e na OBAFOG, a escola planeja ampliar sua atuação em outras olimpíadas do conhecimento ao longo de 2025, como parte da continuidade e fortalecimento do projeto. Estão previstas inscrições em diversas competições de áreas variadas, como as olimpíadas voltadas para área de matemática: Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Brasileira de Educação Financeira (OBEF), Olimpíada Paraibana de Matemática (OPM) e Mandacaru de Matemática; na área das ciências a Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), Torneio Nacional de Ciências (TNC) e a Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras, Africanas E Indígenas (OBERERI), que aborda relações étnico-raciais. A intenção é envolver cada vez mais estudantes e ampliar a participação da escola quilombola em espaços de produção e reconhecimento científico, promovendo aprendizagens interdisciplinares e valorizando diferentes áreas do saber.

Por fim, a prática aqui relatada pode servir de inspiração para outras escolas que desejam construir processos pedagógicos baseados na valorização da cultura local, na equidade racial e no protagonismo estudantil.

Referências

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

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros através da sociedade. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, p. 12-25, 2011.

OBA. Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. **Regulamento OBA e MOBFOG, 2025**. Disponível em: <http://www.oba.org.br/site/?p=conteudo&idcat=6&pag=conteudo&m=s>. Acesso em 15. jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **"Ciência não é o único conhecimento válido", diz Boaventura de Sousa Santos**. Entrevista concedida ao Correio Braziliense. Brasília, DF, 3 nov. 2019. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/11/03/interna_diversao_arte,803077/entrevista-boaventura-de-sousasantos.shtml. Acesso em: 15. jul. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001

Sobre os Autores e Autoras

Raabe Amorim: Mestre em Estatística - PPGE/UFPE; Graduada em Licenciatura em Matemática - UFRPE, obtendo o prêmio de Láurea Universitária; Professora de Matemática na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Amanda Omar: Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/ UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Igor Pontes: Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas - IFPB; Professor de Ciências na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

CAPÍTULO XV

PRÁTICAS COM GÊNERO E DIVERSIDADE: NO BAMBOLEAR DO COTIDIANO ESCOLAR

Sheylene Tathiana Lages da Silva¹
Amanda Caline da Silva Omar²

¹Escola Municipal Monsenhor João Coutinho – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
sheylenesilva@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado – João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.scomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

Durante um encontro de planejamento pedagógico em uma escola pública de Ensino Fundamental da periferia de João Pessoa, um episódio cotidiano provocou reflexões entre docentes e gestores. Um pai demonstrou insatisfação ao saber que seu filho havia brincado de bambolê no recreio, considerando o artefato “brinquedo de menina”. A reação do responsável, embora isolada, mobilizou a equipe escolar a discutir os sentidos culturais atribuídos aos brinquedos, os marcadores de gênero presentes nas práticas escolares.

Diante disso, iniciamos um processo de escuta, estudo e intervenção pedagógica, reconhecendo o território escolar como espaço de disputas simbólicas. O bambolê, artefato lúdico, corporal e cultural, tornou-se o ponto de partida para refletirmos sobre o currículo oculto, os atravessamentos de gênero nas interações escolares e os limites e potências da atuação docente frente às normatividades sociais. A problemática central emergiu: brinquedos determinam gêneros?

Este texto apresenta uma experiência didática desenvolvida a partir dessa

provocação, ancorada em referenciais sobre gênero, sexualidade e na educação antissexista. Ao reconhecer que práticas pedagógicas também são práticas culturais, propomos refletir sobre como elementos aparentemente simples do cotidiano escolar, como uma brincadeira, podem tornar caminhos potentes para a formação crítica dos/as estudantes.

Como destacam Fialho e Sousa (2019), associações entre brinquedos e gênero ainda se manifestam nas escolas, delimitando comportamentos e reforçando desigualdades. Nesse sentido, o bambolê, muito além de sua ludicidade, é incorporado em atividades escolares, especialmente na Educação Física, e pode ser compreendido como ferramenta que desafia normas de gênero.

Sua presença no imaginário popular também foi reforçada por manifestações culturais, como a música do grupo baiano *É o Tchan*, cuja coreografia do bambolê incorporou elementos de gênero e erotização dos corpos, tensionando padrões sobre o brincar. O artefato, assim, se insere como símbolo de imposições sociais sobre os corpos, sobretudo os femininos. Como destacam Fróis e Costa (2021), o tempo de lazer é também espaço de disputa simbólica, onde valores sociais são questionados e reconstruídos.

Referencial teórico

A reclamação de um pai, incomodado porque seu filho havia brincado com bambolê no recreio, revelou uma estrutura mais profunda do que um simples incômodo com o brinquedo. O episódio acionou a escola como um território de disputas simbólicas em que normas de gênero, historicamente construídas, atravessam o brincar e o corpo das crianças. É a naturalização de certas práticas instauradas [...] primeiramente, pela família, pelos parentes e familiares [...] e, em seguida, pela escola” (Brabo, 2017, p. 132).

O bambolê, nesse caso, passou a ser mais do que um objeto lúdico. Seu uso, marcado por movimentos de quadril e domínio corporal, é muitas vezes relacionado à feminilidade. Fróis e Costa (2021) refletem sobre isso ao analisarem o corpo que gira o bambolê como corpo “girante”, que busca equilíbrio e expressividade, características

frequentemente associadas ao feminino. Quando um menino se apropria desse objeto e de sua gestualidade, ele desafia os códigos normativos de gênero.

A experiência nos levou a compreender que o currículo, mesmo em seus aspectos não oficiais, é produtor de sentidos e de identidades. Como destaca Paraíso (2023), ele não se limita ao que está prescrito em documentos, mas está presente nas interações, nas escolhas pedagógicas e até nos silêncios da escola. Permitir ou não permitir determinada brincadeira é, também, um ato curricular.

Nesse sentido, a abordagem descolonial oferece uma chave de leitura importante. Ela nos convida a questionar o conhecimento que orienta nossas práticas e os padrões normativos que se impõem como “naturais”. Foucault (1979) já indicava a importância de captar o poder em suas extremidades, nos gestos, nas rotinas e nas instituições locais, como a escola. Ao tensionar essas normas, estamos atuando politicamente.

Essa crítica se articula com a perspectiva de Lugones (2014), que compreende o gênero como construção histórica atravessada pela colonialidade, pela raça e pela sexualidade. Descolonizar o gênero, como ela propõe, é romper com a naturalização de papéis impostos e abrir espaço para novas formas de existência e de expressão.

A escola, portanto, precisa se reconhecer como espaço gerador e reprodutor de normas, mas também como lugar de transformação. Vasconcelos e Felix (2016) lembram que os processos de generificação ditam não apenas o que meninos e meninas podem brincar, mas também como devem se comportar, se vestir e se relacionar. A brincadeira com o bambolê foi, para nós, um ponto de virada: abriu caminho para o enfrentamento de padrões naturalizados e para a construção de um ambiente mais inclusivo e atento à diversidade dos corpos e subjetividades.

A escola no contexto dos debates de gênero

O episódio envolvendo o bambolê nos levou a reconhecer a importância de discutir gênero na escola, principalmente a pensar essa temática dentro do currículo. O currículo é espaço privilegiado de produção de saberes e conhecimento, sociabilidades e subjetividades. No entanto, há diversas relações de poder, isso porque reproduz

desigualdades históricas, por vezes de forma silenciosa, por meio de práticas pedagógicas, relações interpessoais e escolhas curriculares. Ao mesmo tempo, é também o lugar onde essas normas podem, e devem, ser questionadas, problematizadas e transformadas (Paraíso, 2023).

Como construção social e cultural, o currículo é atravessado por disputas simbólicas, suas narrativas produzem sentido, significados e sujeitos diversos, mas ao mesmo tempo é considerado “um artefato que não é somente patriarcalista e machista, mas muitas vezes heteronormativo e homofóbico” (Paraíso, 2023, p.109).

Incluir os debates de gênero no ambiente escolar não deve ser visto como um “tema extra”, mas como fundamental na formação crítica dos/as estudantes. Segundo Silva (2001), o currículo participa da produção social das identidades, sendo um espaço de construção ativa de sentidos, e não mera transmissão de conteúdos. Discutir gênero, sexualidade e diversidade implica reconhecer as múltiplas formas de existir e se relacionar, e promover uma educação mais justa.

A reação do pai ao ter conhecimento que o filho brincou com bambolê escancarou uma fronteira simbólica imposta aos corpos. Considerar “inadequado” que um menino “rode bambolê” revela como a heteronormatividade estrutura expectativas familiares e sociais. A escola, então, se viu diante de um dilema: silenciar ou assumir sua função formadora? Como propõem Fialho e Sousa (2019), omitir-se diante de conflitos de gênero reforça a exclusão, mas enfrentá-los com intencionalidade pedagógica forma sujeitos mais conscientes e respeitosos.

Percebemos que os discursos normativos circulam tanto na escola quanto nas famílias, e muitas vezes se reforçam mutuamente (Brabo, 2017). Por isso, a formação crítica deve envolver todos os sujeitos escolares e construir pontes com a comunidade. Promover uma educação antissexista exige sensibilidade pedagógica, coragem institucional e formação continuada.

A cultura escolar ainda carrega expectativas fixas sobre gênero. A distinção entre o que é “de menino” ou “de menina” ainda marca o cotidiano. Trabalhar com essas fronteiras exige da escola um olhar atento, que questione práticas naturalizadas e incentive o respeito às diferenças. A colaboração entre escola e famílias é estratégica: abrir canais de diálogo e fornecer recursos às famílias fortalece o trabalho educativo e

amplia o impacto das ações.

Compreender gênero como construção histórica e cultural nos ajuda a perceber que normas não são imutáveis. Associar brinquedos, gestos ou danças a um único gênero restringe possibilidades e reforça desigualdades. A brincadeira com o bambolê mostrou-se um ponto potente para refletir sobre essas normas. Por não ser atividade exclusiva de um gênero, seu uso pode ilustrar a fluidez das expressões e a multiplicidade das posições de sujeito (Maknamara; Paraíso, 2013).

Lidar com essas questões no cotidiano exige dos/as educadores/as sensibilidade, escuta e, muitas vezes, um verdadeiro “jogo de cintura”. A metáfora do bambolê tornou-se imagem concreta dessa prática: manter o equilíbrio, adaptar-se ao movimento, enfrentar o olhar alheio e persistir no gesto. A partir da situação vivida, ficou claro que não bastava responder ao pai — era preciso transformar o episódio em ação educativa.

Foram organizadas rodas de conversa, inserção do tema nas aulas de Arte e Educação Física, e momentos de escuta com as turmas. As crianças foram convidadas a refletir sobre o brincar, sobre o corpo, e sobre os limites simbólicos impostos às suas escolhas. A intencionalidade pedagógica fez com que o conflito se tornasse oportunidade formativa.

A cultura — músicas, danças, brincadeiras — exerce papel central na construção e desconstrução de normas de gênero. Usar o bambolê e a música popular como ponto de partida aproximou o debate da realidade das crianças, tornando-o acessível e significativo. Como lembra Giroux (2001), a cultura infantil é um espaço de cruzamento entre entretenimento e ideologia, que modela o que significa ser menino, menina ou criança.

Mesmo com avanços, ainda enfrentamos olhares e regras não ditas que silenciam identidades. Como afirma Carvalho (2015), a heteronormatividade e a homofobia seguem presentes nas rotinas escolares, e precisam ser enfrentadas com intencionalidade crítica. A experiência vivida na escola reforçou que o enfrentamento dessas violências simbólicas começa nas pequenas ações do cotidiano.

Por fim, reafirmamos que a escola precisa ser espaço de desconstrução de estereótipos e promoção da diversidade. Questionar o que é considerado “brinquedo de

menino” ou “de menina” é ampliar possibilidades de expressão, garantir direitos e fortalecer vínculos. O currículo, como destaca Paraíso (2023), não é neutro, ele produz sujeitos. E por isso, precisa ser campo de disputa e compromisso ético com a transformação.

Considerações finais

A experiência vivida a partir da reação de um responsável ao saber sobre seu filho brincando com um bambolê revelou muito mais do que um conflito isolado, revelou como estereótipos de gênero ainda atravessam o cotidiano escolar e impõem limites às expressões infantis. Expôs marcas profundas de uma cultura que ainda associa brinquedos, gestos e espaços a gêneros específicos, limitando o desenvolvimento pleno das crianças. No entanto, ao transformar esse episódio em uma oportunidade pedagógica, reafirmamos o papel da escola como espaço de escuta, diálogo e formação crítica.

Ao abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas, promovemos uma educação que se estende além dos conceitos acadêmicos tradicionais. Estamos construindo uma base que ensina os estudantes a respeitarem a diversidade, cultivar a empatia e abraçar a individualidade, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero.

A proposta não se restringiu à atividade em si, mas gerou desdobramentos que atravessaram as práticas pedagógicas, a formação docente e o diálogo com as famílias. O uso do bambolê como artefato cultural demonstrou que práticas simples podem se tornar potentes ferramentas para a desconstrução de normas e para a valorização da diversidade.

Ao incorporar esses princípios, as escolas desempenham um papel vital na construção de sociedades mais inclusivas, onde todos os indivíduos são respeitados, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Essas abordagens não apenas refletem a realidade diversificada do mundo, mas também preparam os estudantes para serem cidadãos informados, tolerantes e respeitosos.

Assumir uma educação antissexista e crítica exige sensibilidade, escuta ativa e

compromisso com uma escola que respeite os diferentes modos de ser, brincar e aprender. A experiência aqui relatada reafirma que o cotidiano escolar pode, e deve, ser lugar de transformação.

Referências

BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da. A Introdução Dos Papéis De Gênero Na Infância: Brinquedo De Menina E/Ou De Menino? **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9856>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 119–136, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p119>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FIALHO, L. M. F., SOUSA, F. G. A. de. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 1, p. 51–58, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v8n1p51-58>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRÓIS, Érica Silva; DOS SANTOS COSTA, Thauany. Vamos Rodar O Bambolê? O corpo e o lazer na contemporaneidade. **PISTA: Periódico Interdisciplinar [Sociedade Tecnologia Ambiente]**, v. 3, n. 2, p. 47-58, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pista/article/view/27624>. Acesso em: 01 jul. 2025.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz da; MOREIRA, Antonio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49-81.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. PARAÍSO, Marlucy. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a05.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FELIX, Jeane (2016). Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 255-272, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6787>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

Sheylene Silva. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Educação - PPGE/UFPB. Pós-graduada em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elíseos; Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPB. Integrante do grupo de estudos: ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação. Professora na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho.

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte ProfArtes/UFPB; Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas UFPE. Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

CAPÍTULO XVI

VIVÊNCIAS ESCOLARES NA PERIFERIA: SENSIBILIZAÇÃO DE DADOS E O DIÁLOGO COM A REALIDADE

Amália Leite Pereira¹

Giordânia Maria da Silva Jordão²

Araceli Magalhães de Lucena³

Lays Méryce de Souza Coelho⁴

Laísa Fernanda Santos de Farias⁵

¹EM Professor Abraão Alves de Carvalho - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
amalia.lpereira@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²EM Professor Abraão Alves de Carvalho - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
gmsilva@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³EM Professor Abraão Alves de Carvalho - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
aracelli.mlucena@professor.joaopessoa.pb.gov.br

⁴EM Professor Abraão Alves de Carvalho - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
lays.mcsouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br

⁵EM Professor Abraão Alves de Carvalho - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
laisa.fsfarias@educa.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

O relato apresentado neste trabalho refere-se à duas vivências realizadas pelas professoras de Geografia e Matemática da Escola Municipal Abraão Alves de Carvalho em alusão ao 18 de maio, data esta em que abordamos a conscientização contra o abuso sexual das nossas crianças e adolescentes. Além dessa temática, também destacamos a realização da nossa gincana escolar do dia do estudante, reservando um momento em que toda a escola se reúne para comemorar com muito conhecimento e ludicidade essa data tão importante na vida das nossas crianças.

A Escola Municipal Abraão Alves de Carvalho, localizada na grande periferia de João Pessoa, mais precisamente no bairro Muçumagro, tem um público diverso e funciona com os três níveis de ensino. Mediante isso, parte dos nossos estudantes vivem dentro de um contexto de vulnerabilidade social e precisam de uma atenção especial não só em relação às suas aprendizagens, como também em relação aos contextos familiares em que estão inseridos, isto é, pensando em suas condições financeiras, acesso a saúde e proteção social de forma geral.

Para além desta breve caracterização, os relatos de experiências destacados a seguir são frutos não só da importância de discutirmos essa temática, como também por nossa preocupação em já termos recebidos por parte de crianças e adolescentes da nossa unidade situações em que foram aliciadas. Vale salientar que, todas as vezes que recebemos algum tipo de relato desse nível informamos a família e encaminhamos para o Conselho Tutelar mais próximos para que as devidas medidas fossem tomadas e, em todas as situações, houve urgência no proceder e na resolução tomada.

Mediante essas situações e também pensando na prevenção de tantas outras, em conversas com as professoras de Geografia e matemática da nossa escola resolvemos fazer algumas intervenções nas turmas do Ensino Fundamental II no intuito de que os alunos fossem levados a ter uma discussão sobre o tema, mas que ele não fosse debatido e só ficasse encerrado em uma palestra, mas que desse momento ele fosse trabalhado em sala com algumas produções de atividades, e assim foi feito.

Logo, inicialmente levamos as turmas para a biblioteca para que elas tivessem uma explanação geral sobre o tema junto com a professora de Geografia e o então Psicólogo da escola acerca das características de um abuso infantil, o significado da data, bem como as formas de denúncia e as estatísticas envolvendo crianças e adolescentes que estão em alguma situação de vulnerabilidade. Esse momento inicial em nossa escola pode ser visto nos seguintes registros:

Figura 1: Psicólogo e Professora | Figura 2: Apresentação de dados e estatísticas



Fonte: Registro feito por um dos nossos alunos

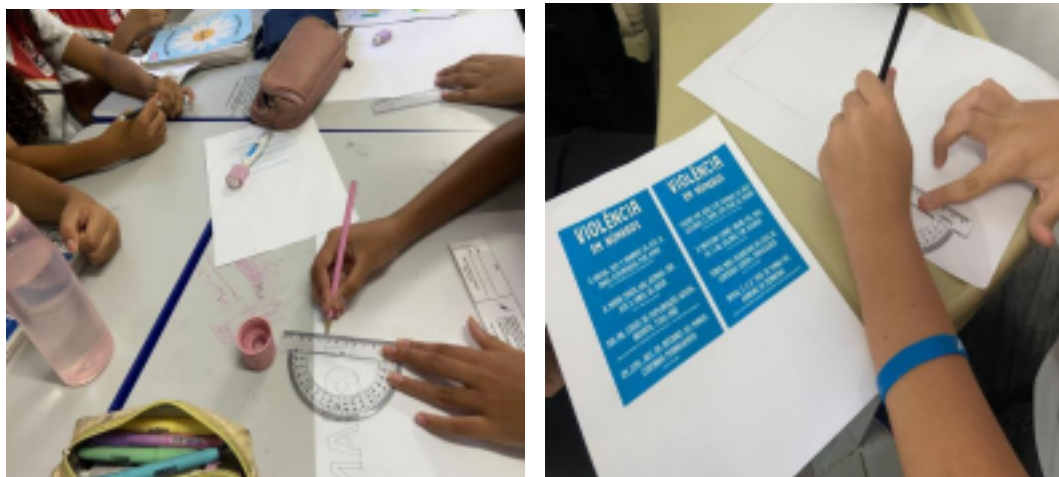
A partir desses registros, a sequência desse momento se deu a partir do seguinte direcionamento: em um primeiro momento a professora e o psicólogo discutiram a diferença entre Abuso e exploração sexual e como as crianças podem identificar quais as formas de cada um deles. Em seguida foi exibido um vídeo das 10 ações das políticas públicas do governo federal voltadas para o combate a esse tipo de crime, onde os alunos assistiram com atenção, demonstrando interesse e se mantendo atento a todas as informações.

Após esse momento foi feito um momento de reflexão e perguntas com os estudantes abordando o tema do vídeo e em seguida também foi repassado para os professores como a atividade tinha sido realizada, que as crianças já haviam tido acesso ao conteúdo e que a partir de agora eles poderiam fazer outras dinâmicas com essa temática em sala de aula.

Nesse momento a professora de matemática achou interessante essa abordagem e resolveu montar situações problemas que envolvessem gráficos e estatísticas sobre essa problemática, ou seja, a professora levou alguns gráficos para as turmas e pediu para que as mesmas analisassem em grupos o que estavam vendo. Após isso, a mesma colocou em cada grupo de estudantes uma situação problema dos gráficos que eles estavam e pediu para que eles não só resolvessem essas situações, como também fizessem uma breve exposição do que estavam observando desses gráficos. Vale salientar que, além de ter pedido para as crianças resolver as situações problemas, a professora também deu a opção de mostrar infográficos e pediu para que alguns grupos

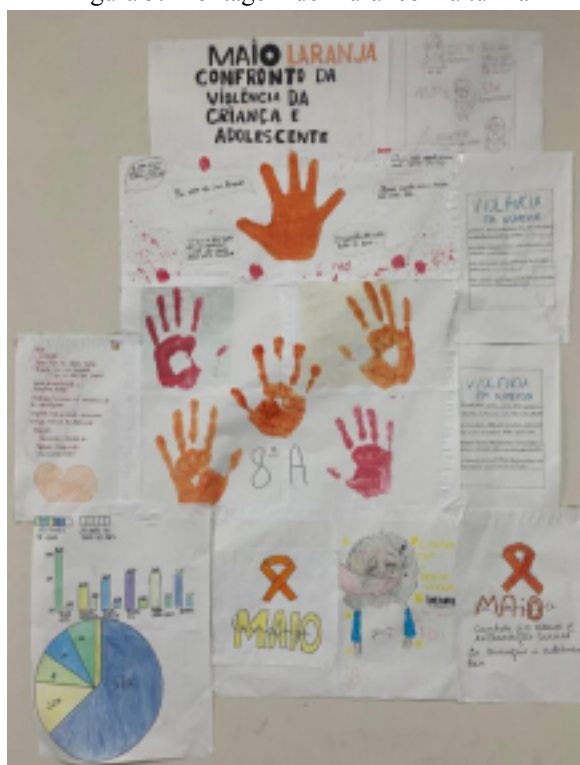
também criassem gráficos ou passassem situações problemas com as informações obtidas para outros colegas. Esse momento pode ser visto nos seguintes registros:

Figura 3: Problematização dos gráficos | Figura 4: Análise de dados



Fonte: Registro feito pela própria professora

Figura 5: Montagem do mural com a turma



Fonte: Registro feito pela própria professora

A partir do que foi mostrado nesses registros, é interessante destacar que esse mural foi montado pelos próprios alunos, ou seja, não houve uma sugestão da

professora para que as crianças que elas fizessem, assim partiu delas montar um mural contando não só o que tinham visto na conversa que tiveram com a professora de Geografia, como também destacar os gráficos que tinham visto com a disciplina de Matemática.

De forma geral, outros professores acabaram se envolvendo em todo esse movimento feito na escola, um exemplo disso é a própria atuação da professora de História que também sendo estudante de direito discutiu com os adolescentes do corpo da lei. Além disso, essa profissional sempre quando falta professor na escola, gosta de ficar nos horários vagos com os alunos trabalhando os seus direitos, deveres e demais esclarecimentos do ponto de vista da lei que são próprios para a idade deles.

Outro fator a ser considerado foi a preocupação que o professor da disciplina de Ciências em relação a forma como os estudantes tratam os seus próprios corpos, bem como na maneira em que os mesmos também tratam os corpos dos seus colegas de sala. Sempre com comentários jocosos, adiantando processos de relações sexuais e ainda sem ter um conhecimento de cuidado com exames e vacinas para se precaverem de doenças sexualmente transmissíveis ou de gravidez indesejadas.

Ao final dessa atividade, todos os professores de maneira direta ou indireta acabaram contribuindo de alguma forma para a problematização dessa temática. Toda essa dinâmica também é fruto de um diálogo constante que temos com os professores e, mesmo com os desafios que enfrentamos com o Fundamental II, aqui em nossa escola encontramos uma maneira interessante para fazermos os nossos horários departamentais e assim criar um diálogo mais coeso e uníssono com os professores desse nível de ensino.

Um exemplo disso é a forma como resolvemos conduzir nossos horários departamentais. Em nossa escola ele é feito por aquilo que os professores acabaram denominando de “trio gestor”, ou seja, é feito pela supervisão, e as diretoras tanto a administrativa quanto a pedagógica. Nesse momento discutimos desde a organização do Educasim, a forma como o conteúdo está sendo conduzido, e sempre perguntamos às questões relacionadas a frequência dos estudantes, como os mesmos estão se comportando e a própria relação dos docentes com os estudantes.

Mediante isso, sentimos que mesmo diante de todas as dificuldades e todos os

embates que enfrentamos diariamente estamos sempre trabalhando em conjunto e pensando sempre na construção de uma escola melhor a cada dia, um exemplo disso foi a própria nota que alcançamos no Escola Nota 10 onde alcançamos 9,3 no ano de 2024, onde mesmo iniciando os nossos trabalhos em abril daquele ano, conseguimos alcançar uma nota excelente em poucos meses de trabalho.

Um último exemplo que gostaríamos de destacar foi a nossa primeira gincana estudantil realizada em alusão ao dia do estudante no ano de 2024. Na ocasião dividimos todas as turmas para disputar com seus respectivos níveis e distribuímos várias atividades a serem realizadas e que tinham temas ligados ao meio ambiente, História, Geografia e o Estatuto da Criança e do Adolescente, transformando-se assim em um momento em que as turmas pudessem não só exercer um espírito competitivo saudável e que é próprio da adolescência, como também nos mostraram que estavam afiados com o que estava sendo trabalhado em sala de aula. A seguir, temos uma pequena amostragem de como esse processo foi executado:

Figura 6: Atividades da Gincana Figura 7: Atividades da Gincana



Fonte: Registros feitos pela equipe da escola

Conforme podemos verificar nos registros anteriores, as tarefas direcionadas e realizadas por nossos estudantes foram bem diversas e para que conseguíssemos ter uma melhor organização das equipes, elas foram divididas por cores para que pudéssemos não só unir turmas com faixa etária parecidas como também para que

alcançassem os objetivos propostos no tocante às tarefas direcionadas pela organização da Gincana. Vale salientar que a atividade da gincana não foi só realizada pelas professoras autoras deste, mas a nossa intenção foi mostrar como também podemos trabalhar os direitos e a proteção dos nossos adolescentes de uma maneira divertida.

De modo geral, as atividades realizadas em nossa escola do Ensino Fundamental II são frutos de muito planejamento e parceria diária entre os nossos professores e uma equipe gestora que tem como nossa primeira missão colocar a nossa instituição sempre no rol de atividades sugeridas pela secretaria. Logo, a participação das professoras de Geografia e de Matemática é a representação de algo maior que é a nossa equipe e um pequeno expoente de um grupo que ainda tem muito para conquistar.

Referências

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.** Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Sobre os Autores e Autoras

Amália Leite Pereira é professora da Rede municipal de ensino, da disciplina de Geografia e especialista em Ciências Ambientais. Atua em nossa escola desde o ano de fundação e sempre se mostra disponível para realizar atividades em nossa escola que não só estão relacionadas em sua disciplina, mas também com temas de cunho social como a violação dos direitos das crianças e adolescentes, violência contra a mulher e demais temas que dão conta da convivência humana.

Giordânia Maria da Silva Jordão é professora de Matemática da rede municipal e atuou em nossa escola até boa parte do ano de 2025 quando teve que mudar de instituição tendo em vista o aumento de carga horária. No período em que ficou em nossa escola, a professora sempre nos auxiliou com aulas de matemática interdisciplinares e foi atuante nas reuniões e conselhos de classe, deixando assim uma marca positiva da sua contribuição em nossa escola.

Araceli Magalhães de Lucena é pedagoga de formação e mestranda em Linguística. Sendo professora da Rede municipal de ensino de João Pessoa e Bayeux. Atualmente exerce o cargo de Diretora Pedagógica em nossa escola e desde o início do ano de 2025 tem reorganizado as turmas da nossa escola, orientando as professoras a colocarem dentro do padrão de leitura e escrita exigidos não só pela rede municipal de ensino, como também a partir das determinações nacionais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Lays Méryce de Souza Coelho é professora de Artes da Rede municipal de ensino e Pedagoga, além de ser especialista e ter mestrado na área de Tecnologias Educacionais. Atualmente encontra-se na função de Gestora Administrativa da nossa escola desde o início de sua fundação, exercendo as atividades com maestria e sempre prezando pela harmonia e pelo bom funcionamento entre os funcionários, além de sempre trabalhar em conjunto com a gestora pedagógica, apoiando nos projetos realizados na escola e na manutenção desta.

Laísa Fernanda Santos de Farias é Doutora em Educação e atua como Pedagoga da escola, ficando responsável por todos os níveis de ensino que existem na escola: Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II. Foi responsável pelo processo de instalação e início das aulas juntamente com a SEDEC e, ao longo de toda a vivência escolar da Abraão está sempre buscando dialogar com professores, alunos, pais e gestão na busca por uma escola harmoniosa.

CAPÍTULO XVII

“NEGRO, EU?”: IDENTIDADE NEGRA, TERRITÓRIOS E DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DA PERIFERIA DE JOÃO PESSOA

Ewennye Rhoze Augusto Lima¹
Laísa Fernanda Santos de Farias²
John Kennedy da Silva Luiz³

¹Escola Municipal Presidente João Pessoa – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
ewennye.ralima@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Professor Abraão Alves de Carvalho – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
laisa.fsfarias@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³Escola Municipal Presidente João Pessoa – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
john.ksluiz@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

O projeto intitulado ““NEGRO, EU?”: identidade negra, territórios e discussões étnico raciais nas escolas na periferia de João Pessoa” propõe uma reflexão crítica sobre as múltiplas perspectivas dos pertencimentos étnico-raciais vivenciados pelas turmas dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Presidente João Pessoa, situada no bairro das Indústrias, periferia do município de João Pessoa – Paraíba. A proposta pedagógica teve como foco central investigar de que maneira os (as) estudantes reconhecem – ou silenciam – suas identidades raciais, a partir de vivências cotidianas, tensionando as construções de negritude e de branquitude no contexto escolar. Essa abordagem se deu de forma interdisciplinar, com ênfase no ensino de História e suas articulações com as práticas sociais e culturais do território.

A escolha pela temática da identidade racial se fundamenta na compreensão de

que a escola é um espaço privilegiado para diversos debates sobre as relações étnico-raciais, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica. Segundo Gomes (2005), a escola precisa atuar como instância de resistência e de valorização das identidades negras, problematizando os processos de silenciamento, estigmatização e embranquecimento que foram historicamente impostos às populações afrodescendentes no Brasil.

As vivências escolares, especialmente em regiões periféricas, carregam uma carga étnico-racial bem complexa e atravessada por desigualdades estruturais. No caso do bairro das Indústrias, em João Pessoa, percebemos que essas questões se expressam com maior intensidade, isso em razão dos processos históricos de segregação urbana e racial que estruturam as cidades brasileiras e, mais em específico, na capital paraibana. Como aponta Ribeiro (2019), as populações negras e pobres são sistematicamente empurradas para fora dos centros urbanos, ocupando espaços de menor visibilidade política e econômica, o que repercute diretamente na construção de suas subjetividades e identidades sociais.

Nesse complexo contexto, as micro-comunidades do bairro das Indústrias revelam formas particulares de sociabilidade, baseadas na solidariedade coletiva e cotidiana e em práticas culturais de resistência, como já observava Émile Durkheim [2007 (1893)] ao analisar os laços de coesão social nos grupos sociais. Além dessas questões, é importante ainda destacar que mesmo em situação de marginalização geográfica, econômica e simbólica, essas comunidades desenvolvem mecanismos próprios de pertencimento e valorização identitária. Com isso, foi nesse terreno fértil de significações que o projeto se efetivou, promovendo escuta, debate e reconhecimento.

Vale salientar que a pergunta-título “Negro, Eu?” surge como provocação fundamental, isto é, busca se questionar como os(as) jovens se percebem racialmente dentro de um país que, ao mesmo tempo em que celebra uma suposta democracia racial, perpetua o racismo estrutural (Gonzalez, 2020). A partir de atividades pedagógicas imbuídas de uma intencionalidade crítica, como rodas de conversa, análise de imagens, leituras e relatos orais, este projeto buscou fomentar a consciência étnico-racial dos(as) estudantes, incentivando-os(as) a reconhecerem suas histórias, suas ancestralidades e

lugares sociais. Nessa perspectiva, nossa intenção foi reafirmar o papel da escola como espaço de disputa simbólica e de construção de novas narrativas identitárias, rompendo com os silêncios impostos pelo racismo cotidiano e institucional.

O Silenciamento da Negritude e os Processos de Branqueamento Simbólico

A discussão traçada nesse relato inicia-se a partir da análise do processo de finalização desta. Assim, ao adiantarmos o que conseguimos experienciar em sala de aula, deixamos claro para os(as) leitores(as) do que aqui escrito está, que esta foi uma atividade exitosa e que mais uma vez demonstra uma disparidade na forma como os(as) estudantes se enxergam e se sentem quanto ao pertencimento à sua etnia.

Mediante a isso, os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto revelaram um profundo silenciamento em torno da identidade negra entre os(as) estudantes. Muitos(as) deles(as) demonstraram dificuldade em se reconhecer como pessoas negras, ainda que seus traços fenotípicos – como a cor da pele, a textura do cabelo e os traços faciais – e suas histórias familiares apontassem com clareza para essa ancestralidade afrodescendente. Esse não-reconhecimento, em diversos casos, esteve diretamente relacionado à ausência de representatividade positiva nos materiais pedagógicos e nas práticas escolares, bem como à perpetuação de estigmas históricos e culturais que associam a negritude à inferioridade, ao perigo ou à marginalidade.

Historicamente, a construção do Brasil como nação se deu sobre a base da escravidão e da desumanização do povo negro. Conforme aponta Munanga (2003), a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial foram mecanismos usados para apagar as contribuições negras e legitimar a supremacia branca como modelo de humanidade e civilização. A produção imagética que associa a negritude a uma espécie de ser “outro” perigoso, indisciplinado ou hipersexualizado teve o aval de instituições como o Estado, a Igreja Católica e mesmo a ciência, que, durante muito tempo, validou pseudoteorias raciais para justificar a inferioridade das pessoas negras frente às brancas (GONZALEZ, 2020; SCHWARCZ, 1993).

Nesse contexto, ser uma pessoa negra, em muitos espaços, se torna quase um ato de resistência, pois ela é vista como uma heresia dentro de um modelo civilizatório

eurocêntrico. Como afirma Fanon (2008), a população negra foi construída como uma antítese da branquitude: “o negro não é apenas diferente; ele é o negativo do branco”. Assim, ser negro passa a ser algo associado a atributos como maldade, malícia, hipersexualização, descontrole emocional ou feiura. A partir disso, querer “não ser negro” aparece como mecanismo psíquico de defesa – ou até mesmo de sobrevivência – em uma sociedade que sistematicamente inferioriza e estigmatiza essa identidade.

Esse processo de negação da própria negritude se manifesta no cotidiano escolar através de discursos e de práticas que naturalizam o branqueamento simbólico. A construção de si e o discurso sobre si mesmo foram frequentemente marcados por eufemismos como “moreno” ou “bronzado de sol”, expressões que evitam e negam a autodeclaração como pessoa negra. Como aponta Bento (2002), essa linguagem evidencia o racismo internalizado, que leva o sujeito negro a rejeitar sua aparência como forma de buscar aceitação social.

Nesta perspectiva, durante as atividades do projeto, uma das primeiras metodologias usadas foi a aplicação de um questionário de identificação. A partir daí, foi possível perceber o uso recorrente de termos como “cabelo bom” (em oposição a cabelos crespos e/ou afro) e “olho claro”, termos que atuam como marcadores de valorização estética, em contraponto a elementos associados à população negra. Outro aspecto significativo da pesquisa foi o constrangimento dos(as) estudantes ao classificar colegas, docentes e funcionários(as) como negros(as), brancos(as) ou pardos(as). Havia um visível embaraço em utilizar a palavra “negro(a)” para se referir a alguém, como se ela fosse ofensiva. Esse comportamento reforça o quanto o racismo atua de maneira subjetiva, criando o que Grada Kilomba (2019) chama de “racismo silenciado”, que habita os não-ditos e as hesitações cotidianas.

Os questionários de autodeclaração étnico-racial aplicados durante tal desenvolvimento deste projeto confirmaram essas observações: a maioria dos(as) alunos(as) marcou a opção “pardo”, mesmo quando apresentavam características fenotípicas visivelmente negras. As falas revelaram desconforto e, por vezes, negação diante da pergunta-título do projeto: “Negro, Eu?”. A reação evidencia o efeito de um racismo estrutural e institucional que nega a identidade negra e inviabiliza seu reconhecimento como parte legítima da História, da Cultura e da Humanidade

brasileira (CARNEIRO, 2005).

Contudo, as discussões e atividades promovidas no decorrer desse planejamento mostraram-se potentes no sentido de provocar questionamentos e estimular todo um processo de ressignificação identitária. A partir do reconhecimento da própria ancestralidade e da valorização das referências positivas da cultura negra, foi possível observar nos(as) estudantes os primeiros passos rumo a uma reconstrução de suas autoimagens, o que reforça o papel da escola como um espaço de construção de sujeitos críticos e conscientes de suas histórias.

Após essa aplicação desses questionários com os(as) alunos(as), partimos para as discussões presentes no próprio conteúdo do componente curricular de História, através das quais se possibilitou a promoção de diálogos significativos sobre o processo de branqueamento que a sociedade brasileira vivenciou entre os séculos XIX e XX, o período em que as pseudociências raciais ganharam força e passaram a orientar políticas públicas e ideologias sociais voltadas à eugenia, ao embranquecimento e à exclusão simbólica e material da população negra. Através dessas práticas, buscava-se transformar o Brasil em uma nação “civilizada”, isto é, moldada à imagem dos países europeus e da branquitude como o ideal de humanidade, progresso e ordem (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2003).

Para problematizar esse imaginário racista, trabalhamos com a análise da pintura “A Redenção de Cam” (1895), do artista Modesto Brocos, exposta no Congresso Universal das Raças em 1911. A obra retrata uma família composta por uma avó negra, mãe mestiça, pai branco e uma criança de pele clara, sendo a avó representada em atitude de agradecimento, como se a branquitude da neta fosse uma “redenção” do passado escravocrata. A análise dessa imagem permitiu que os(as) estudantes compreendessem a função simbólica da arte no projeto de embranquecimento da população brasileira, como parte da ideologia racista de Estado. Segundo Schwarcz (1993), trata-se de uma representação visual do ideal de uma sociedade “mais branca e menos negra”, que estivesse articulada com as políticas de imigração e apagamento da presença negra no pós-abolição.

A expressão “obra branqueadora étnica no Brasil” foi amplamente discutida em sala de aula para definir as ideologias, políticas e práticas que visavam reduzir o

número de pessoas negras no país, promovendo a imigração europeia como principal estratégia de “melhoria racial”. Como observa Skidmore (1994), o Estado brasileiro não apenas incentivou a entrada de imigrantes europeus, como também desestimulou a valorização e a reprodução das populações negras, propagando discursos de que sua presença era um “obstáculo ao progresso nacional”.

A partir da abolição da escravidão em 1888, as elites brancas brasileiras passaram a encarar a presença majoritária de pessoas negras e mestiças como um sério “problema social”. No contexto em questão, o ensino de História se mostrou fundamental e efetivo para desvelar as estruturas e narrativas silenciadas, permitindo que os(as) estudantes refletissem criticamente sobre os projetos de exclusão racial que moldaram o país. Como enfatiza Nilma Lino Gomes (2005), a sala de aula deve ser espaço de construção de identidades positivas, especialmente para os(as) estudantes negros(as), já que a sua subjetividade foi historicamente negada.

As vivências em sala de aula foram centrais para esse processo. Ao articular os conteúdos históricos com as realidades sociais e culturais dos(as) estudantes, foi possível mobilizar as suas experiências de vida, as suas memórias familiares e o seu pertencimento territorial como ferramentas pedagógicas. Essa abordagem, pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), permitiu que os (as) alunos(as) refletissem sobre os seus lugares de fala, compreendendo-se dentro de uma História maior de resistência e de protagonismo negro.

Durante as discussões, surgiram questões profundas sobre identidade, sobre pertencimento e sobre representação. A pergunta provocativa “Negro, Eu?”, que inicialmente gerava o desconforto, o constrangimento ou a negação, foi ressignificada ao longo daquele processo. Ao se reconhecerem na História – não mais como coadjuvantes, mas como sujeitos históricos –, os(as) estudantes puderam iniciar todo um percurso de reconstrução de suas autoimagens.

Considerações Finais

A experiência pedagógica relatada evidencia a urgência de práticas educativas antirracistas e interdisciplinares, que enfrentem o racismo de forma direta e sistemática,

rompendo com o silêncio curricular e institucional que ainda marca muitas escolas públicas brasileiras. Ao aproximar o ensino de História das experiências reais dos(as) estudantes, torna-se possível construir um espaço de escuta, diálogo e valorização das identidades negras. Como destacou Grada Kilomba (2019), falar sobre racismo é romper com o pacto do silêncio e restituir a palavra a quem historicamente foi silenciado(a). A escola, nesse sentido, precisa deixar de ser reprodutora de desigualdades e se tornar espaço de afirmação, onde ser negro não seja mais motivo de negação, vergonha ou invisibilidade. Ao final do projeto, a pergunta “Negro, Eu?” passou a ser compreendida como afirmação identitária, orgulho ancestral e posicionamento político.

Assim, reafirmamos que o ensino de História, quando atravessado por vivências significativas, pela arte, pelas experiências cotidianas e pelo pensamento crítico, tem a potência para transformar consciências, territórios e futuros diversos.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1893).

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

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores: possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. In: JESUS, R. S. de (Org.). **Relações raciais e educação**: desafios e perspectivas para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil**: de Getúlio a Castelo (1930-1964). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Sobre os Autores e Autoras

Ewennye Lima. É mestre, bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande. É mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição federal. É graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Londrina. É docente de História, em nível de Ensino Fundamental II, da rede municipal de João Pessoa. É professora de Ensino Fundamental I da rede municipal de Pitimbu – PB.

Laísa Farias. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É mestre e licenciada em História pela mesma instituição federal. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Atualmente é coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa – PB.

John Kennedy Luiz. É bacharel em Administração, graduado em Marketing e licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba. É graduado em Pedagogia pela UniFatecie. É especialista em Linguagens e Tecnologias e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí. Também é especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Mineiro de Educação Superior.

CAPÍTULO XVIII

QUEBRANDO O SILÊNCIO: VOZES EM PROTEÇÃO

Flávia Sirino de Oliveira¹

Vanda Félix Ribeiro de Souza²

Thaís Teixeira de Vasconcelos Araújo³

Suênia Mendonça de Mello⁴

¹Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira - João Pessoa, Paraíba, Brasil; flaviaportugues2@gmail.com

²Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira - João Pessoa, Paraíba, Brasil; vandafelixdocente@gmail.com

³Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira - João Pessoa, Paraíba, Brasil; thais.tvaraujo@gmail.com

⁴Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira - João Pessoa, Paraíba, Brasil; suenia.mendonca@gmail.com

Introdução

O projeto *Quebrando o Silêncio: Vozes em Proteção* surgiu da necessidade urgente de enfrentar, no espaço escolar, a problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes — realidade que, infelizmente, ainda atinge comunidades em todo o país. No contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago, situada em João Pessoa-PB, percebeu-se a importância de criar um ambiente seguro para o diálogo, a escuta ativa e a conscientização sobre direitos e proteção, mobilizando estudantes, professores, equipe técnica e comunidade. A iniciativa foi motivada pela campanha nacional Maio Laranja, que mobiliza esforços em prol da prevenção e do combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Essa mobilização não poderia restringir-se a ações pontuais, mas precisava ser incorporada ao cotidiano escolar como um processo formativo contínuo, capaz de articular saberes e transformar realidades.

Para tanto, optou-se por uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos e práticas de diferentes áreas — Língua Portuguesa, Psicologia, Serviço Social e Atendimento Educacional Especializado (AEE) — para compor uma visão mais ampla e humanizada do problema. Essa perspectiva se aproxima do que defendem Hernández e Ventura (1998), ao afirmarem que a função dos projetos é criar estratégias que organizem os conhecimentos escolares, articulando informações e conteúdos de diferentes disciplinas de modo a permitir que os alunos construam seus próprios saberes e transformem informações em conhecimento. Nesse sentido, o projeto foi pensado não apenas como uma intervenção pontual, mas como um processo educativo que valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Paulo Freire (1996) lembra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destacando que a compreensão crítica da realidade é condição essencial para qualquer processo de letramento. Assim, ao oferecer espaços de fala e de escuta, o *Quebrando o Silêncio* possibilitou que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos e protagonistas de ações de proteção e cidadania.

Por suas características e objetivos, este trabalho insere-se na linha temática 3 do edital — *Experiências didáticas com diferentes saberes e territórios educativos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas municipais* —, pois apresenta uma prática pedagógica interdisciplinar que articula conhecimentos de distintas áreas, envolve múltiplos atores da comunidade escolar e dialoga diretamente com as demandas e especificidades do território em que se desenvolve.

Referencial teórico

A proposta do projeto ancora-se na concepção de que a educação, para ser significativa e transformadora, deve ultrapassar a fragmentação dos saberes e promover a interdisciplinaridade como prática cotidiana. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade consiste na interação e integração de diferentes disciplinas, resultando na construção de novos conhecimentos e na solução de problemas complexos que não se limitam a uma única área. Fazenda (2007) reforça que a interdisciplinaridade se constrói no encontro entre sujeitos e saberes, demandando

diálogo, humildade epistemológica e abertura para o novo. Morin (2020) destaca a importância de lidar com o inesperado e cultivar a capacidade de superação, valorizando o papel da palavra como instrumento de acolhimento e conscientização.

Turmas envolvidas e perfil do público-alvo

O projeto foi desenvolvido com turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II da EMEIF Leônidas Santiago, incluindo estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O público-alvo caracteriza-se por adolescentes em fase de formação crítica e social, com diferentes níveis de proficiência leitora e de expressão oral. Muitos apresentam pouca familiaridade com práticas formais de produção textual e com o uso crítico das mídias, o que reforça a necessidade de ações que integrem múltiplas linguagens e recursos tecnológicos de forma significativa.

Etapas

O desenvolvimento do projeto seguiu quatro etapas principais:

- **Sensibilização** – Foram realizadas exposições do curta-metragem *O Silêncio de Lara* e do documentário *Um Crime Entre Nós*, ambos relacionados ao tema da proteção de crianças e adolescentes. Em seguida, promoveram-se rodas de conversa para reflexão e troca de percepções. Essas ações tiveram como objetivo despertar a consciência crítica e promover o engajamento afetivo dos alunos com a temática.
- **Escolha das ações** – Em diálogo coletivo, as turmas definiram quais produtos e intervenções seriam desenvolvidos, considerando seus interesses, habilidades e recursos disponíveis.
- **Produção** – Os alunos, organizados em grupos, elaboraram os materiais definidos na etapa anterior, com orientação e acompanhamento da professora responsável e de outros profissionais envolvidos.
- **Socialização** – Os produtos finais foram apresentados à comunidade escolar,

promovendo um momento de compartilhamento de saberes e de fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

Atores envolvidos

O projeto contou com a participação de múltiplos atores:

- **Professora regente** – Responsável pela coordenação geral das atividades, mediação pedagógica e articulação entre as etapas.
- **Psicóloga escolar** – Ofereceu apoio técnico e orientação quanto à abordagem dos aspectos socioemocionais envolvidos no tema, além de ministrar, juntamente com a assistente social, uma palestra sobre prevenção ao abuso sexual, com ênfase nos cuidados e riscos presentes nos meios digitais.
- **Assistente social** – Contribuiu com informações sobre direitos e proteção de crianças e adolescentes, encaminhamentos e articulação com a rede de apoio, participando ativamente da palestra conjunta sobre prevenção ao abuso sexual, reforçando a importância da segurança e do uso consciente da internet.
- **Professora do AEE** – Acompanhou a adaptação das atividades para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência. Com seu apoio, foi possível que os alunos do AEE participassem ativamente da produção de videoaulas e da gravação de audiolivros sobre o tema do projeto, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e para a ampliação do alcance das ações de conscientização.
- **Alunos** – Protagonistas do processo, assumindo papéis ativos na concepção, execução e divulgação das ações.

Justificativa do uso de múltiplas linguagens

A utilização de diferentes formatos comunicativos — audiolivro, videoaula, folders, lembrancinhas e textos teatrais — atendeu à necessidade de explorar diversas formas de expressão, ampliando o alcance e a compreensão da mensagem.

- **Audiolivro** – Favoreceu a acessibilidade, possibilitando que pessoas com dificuldade de leitura ou deficiência visual tivessem acesso ao conteúdo.
- **Videoaula** – Permitiu que conceitos e informações fossem transmitidos de forma clara, com apoio visual e auditivo.
- **Folders** – Serviram como material de fácil distribuição e consulta, fortalecendo a disseminação das informações.
- **Lembrancinhas** – Atenderam a um aspecto afetivo e simbólico, funcionando como marcadores de memória da campanha.
- **Textos teatrais** – Proporcionaram uma vivência lúdica e expressiva, estimulando a criatividade e a empatia dos alunos por meio da dramatização.

Resultados e Discussão

A implementação do projeto *Quebrando o Silêncio: Vozes em Proteção* gerou impactos significativos tanto na comunidade escolar quanto no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. A participação ativa dos alunos nas etapas de produção e socialização promoveu maior engajamento e senso de responsabilidade em relação ao tema da proteção de crianças e adolescentes.

Engajamento e protagonismo estudantil

Observou-se que a possibilidade de escolha das ações a serem desenvolvidas estimulou o protagonismo dos alunos, que assumiram a autoria de seus trabalhos com entusiasmo. Esse movimento corrobora as proposições de Fazenda (2007) e Japiassu (1976) sobre a importância da interdisciplinaridade como prática que integra saberes e valoriza as contribuições individuais para a construção coletiva do conhecimento.

Inclusão e valorização da diversidade

Um dos momentos mais marcantes foi a participação ativa dos estudantes do

AEE na produção dos materiais do projeto. Dois alunos gravaram uma videoaula sobre o tema e outros dois participaram da gravação de audiolivros, todos com o apoio constante da professora do AEE. Essa vivência reforça a perspectiva de Freitas (2022) de que inclusão significa “conseguir ficar” no espaço escolar, com condições reais de participação e expressão. As produções foram valorizadas pelos colegas, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

Impacto emocional e social

Durante a exibição do curta-metragem *O Silêncio de Lara*, alguns estudantes demonstraram resistência, chegando a se ausentar momentaneamente da sala. Essa reação, embora desafiante, revela a complexidade emocional que envolve o enfrentamento de temas sensíveis. Conforme aponta Morin (2020), o inesperado deve ser acolhido como oportunidade de reflexão e superação. Após mediações cuidadosas, a maioria dos alunos retornou às atividades e participou de forma construtiva das etapas seguintes.

Produções criativas e alcance da mensagem

Os materiais produzidos — audiolivros, videoaulas, folders, lembrancinhas e textos teatrais — atingiram diferentes públicos da comunidade escolar. Cada formato cumpriu uma função específica: os audiolivros facilitaram a acessibilidade, as videoaulas ampliaram a compreensão do tema, os folders disseminaram informações objetivas, as lembrancinhas criaram vínculos afetivos e os textos teatrais possibilitaram vivências de empatia e expressão artística.

Articulação com políticas públicas

O projeto também se alinhou às políticas educacionais do município de João Pessoa, que inclui no calendário escolar a Semana de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Ao integrar essa agenda, o *Quebrando o Silêncio* não

apenas reforçou a importância da prevenção, mas também contribuiu para a consolidação de práticas institucionais de proteção. De forma geral, os resultados obtidos confirmam que a articulação entre interdisciplinaridade, metodologias ativas e múltiplas linguagens favorece a aprendizagem significativa, estimula o protagonismo juvenil e fortalece a função social da escola como espaço de promoção de direitos e cidadania.

Considerações Finais

A experiência com o projeto *Quebrando o Silêncio: Vozes em Proteção* evidenciou que a escola, quando atua de forma interdisciplinar e alinhada às metodologias ativas, se consolida como um espaço privilegiado para o enfrentamento de problemas sociais complexos, como a violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao promover a escuta ativa, o diálogo e a participação dos estudantes em todas as etapas, a iniciativa possibilitou não apenas a construção de conhecimentos, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito e responsabilidade coletiva.

A presença de múltiplos atores — professores, psicóloga, assistente social e alunos do AEE — conferiu ao projeto uma amplitude de perspectivas que enriqueceu as discussões e ações realizadas. A diversidade de formatos comunicativos empregados, como audiolivros, videoaulas, folders, lembrancinhas e textos teatrais, garantiu que a mensagem fosse disseminada de forma ampla e acessível, atingindo diferentes públicos e favorecendo a inclusão.

Apesar dos desafios iniciais, como a resistência de alguns estudantes diante do tema sensível, as estratégias de acolhimento e mediação permitiram a superação desses obstáculos e resultaram em maior engajamento e apropriação da causa por parte dos participantes. Alinhado às políticas públicas municipais e sustentado por um sólido referencial teórico, o projeto apresenta potencial de continuidade e replicação, podendo inspirar outras escolas a desenvolverem práticas educativas que aliem conhecimento, sensibilidade e compromisso social.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Maio Laranja**: Campanha Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília, 2023.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade e metodologias ativas diante das tecnologias digitais. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira (org.). **Interdisciplinaridade e metodologias ativas**: como fazer? São Paulo: Cortez, 2023. p. 13-25.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades**: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

MORIN, Edgar. **Veredas para o futuro**: o mundo pós-Covid-19. [Webinar]. 2020.

O SILÊNCIO de Lara. Direção e produção: Rodolfo Barros. Curitiba: Associação Sul Paranaense da IASD, 2014. 1 vídeo (curta-metragem), son., color.

UM CRIME ENTRE NÓS. Direção: Adriana Yañez. Produção: Ana Lúcia Vilella, Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. [S.l.]: Flow Impact, 2020. 1 vídeo (59 min), son., color. Documentário.

Sobre os Autores e Autoras

Flávia Sirino de Oliveira. Licenciada em Letras (UEPB); Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-Rio); Mestre em Linguística e Ensino (UFPB); Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira; Professora de Língua Portuguesa.

Vanda Félix Ribeiro de Souza. Licenciada em Letras; Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira; Professora de Atendimento Educacional Especializado.

Thaís Teixeira de Vasconcelos Araújo. Bacharel e Licenciada em Psicologia (UFPB);

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (FARESE-ES); Mestranda em Educação (World University Ecumenical-FL); Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira; Psicóloga Escolar.

Suênia Mendonça de Mello. Bacharel em Serviço Social (UEPB); Escola Municipal Professora Maria Madalena Guedes Pereira; Assistente Social.

CAPÍTULO XIX

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Eric de Lucena Barbosa¹

Fernanda Nunes Dourado Cardoso de Andrade²

José Mauricio de Figueiredo Junior³

¹Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista - João Pessoa, Paraíba, Brasil; eric.luba@hotmail.com

²Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista - João Pessoa, Paraíba, Brasil; nandanunes_23@hotmail.com

³Divisão de Educação Física e Desporto Escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa - Paraíba, Brasil; jmauriciofjunior@gmail.com

Introdução

O processo de alfabetização, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, demanda práticas pedagógicas que considerem os sujeitos em sua integralidade, dialogando com diferentes saberes e territórios educativos. Nesse sentido, a Educação Física surge como uma aliada estratégica, não apenas pelo desenvolvimento motor, mas também pela contribuição efetiva na construção das habilidades cognitivas necessárias à leitura e à escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Física como parte da área de Linguagens, atribuindo-lhe um papel fundamental na formação dos sujeitos, em especial na construção das competências socioemocionais, motoras e cognitivas (Brasil, 2018). Além disso, os estudos de Fazenda (1998) sobre interdisciplinaridade reforçam a importância de práticas que rompam com a fragmentação do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas.

A interdisciplinaridade como base epistemológica

Para Ivani Fazenda (1998), a interdisciplinaridade é mais do que a soma de saberes; trata-se de um exercício que rompe com modelos lineares, buscando a articulação entre as partes e o todo, guiado pela intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não anula as especificidades disciplinares, mas cria uma tessitura de conhecimentos, em que a Educação Física dialoga com a Língua Portuguesa e a Matemática na construção do processo de alfabetização.

O conceito de interdisciplinaridade exige reconhecer que o saber se constrói na prática social e na interação entre diferentes campos do conhecimento. Isso demanda um trabalho coletivo, colaborativo e planejado, como destaca Fazenda (1998), quando aponta que "a prática dos educadores é interdisciplinar se se desenvolve no âmbito de um projeto, sustentado pela intencionalidade e pela articulação dos saberes".

Educação física, movimento e alfabetização

A relação entre movimento e aprendizagem não é novidade na literatura educacional. Estudos apontam que o desenvolvimento psicomotor é fundamental para a consolidação das habilidades de leitura e escrita (Rodrigues, 2014; Torres, 2019). De acordo com Fonseca (1988) e Le Boulch (1987), a psicomotricidade promove a integração entre corpo e mente, possibilitando que a criança organize seu esquema corporal, sua percepção espacial, temporal e sua lateralidade, competências essenciais no processo de alfabetização.

Além disso, o desenvolvimento da coordenação motora fina, fundamental para a escrita, e da percepção auditiva e visual, indispensáveis para a associação grafema-fonema, são potencializados nas aulas de Educação Física por meio de jogos, brincadeiras e atividades rítmicas.

Atividades implementadas e metodologia

As experiências pedagógicas a serem desenvolvidas devem ser fundamentadas na articulação dos componentes curriculares, especialmente Educação Física, Língua

Portuguesa e Matemática, com uma metodologia pautada na ludicidade, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa.

Dentro de uma ampla variedade de possibilidades de atividades e variações, listamos abaixo algumas delas:

- **Jogo das Letras Saltitantes:** circuito motor a partir do qual os alunos formam palavras a partir de sílabas ou letras posicionadas em diferentes pontos da quadra.
- **Corrida das Rimas:** proposta que associa deslocamentos e desafios físicos à busca de palavras que rimam.
- **Dominó Gigante de Palavras e Números:** jogo em que os estudantes, em movimento, associam sílabas ou resultados de operações matemáticas.
- **Caça-palavras humano:** utilizando coletes com letras, os alunos devem formar palavras propostas oralmente, desenvolvendo consciência fonológica e trabalho em grupo.
- **Dança dos Fonemas:** atividade rítmica que associa sons, movimentos e reconhecimento dos fonemas.

Principais desafios e estratégias adotadas

A implementação de práticas interdisciplinares que integrem a Educação Física ao processo de alfabetização, embora extremamente benéfica, não ocorre sem desafios. Esses desafios se expressam tanto no campo pedagógico quanto no organizacional e cultural da escola.

Desafios identificados

1. Fragmentação dos saberes e das práticas pedagógicas:

Apesar das diretrizes da BNCC que valorizam a integração dos componentes curriculares, as práticas escolares ainda estão majoritariamente organizadas de forma

disciplinar. Isso dificulta a construção de planejamentos conjuntos, levando a uma resistência natural de alguns docentes em alterar suas rotinas e concepções tradicionais de ensino.

2. Falta de formação específica:

Muitos professores de Educação Física não receberam, durante sua formação inicial, orientações claras sobre como contribuir efetivamente para o processo de alfabetização, assim como os professores regentes também carecem de referenciais sobre o papel da psicomotricidade e das atividades corporais no desenvolvimento das competências linguísticas e matemáticas.

3. Visões reducionistas da Educação Física:

Há ainda a concepção de que a Educação Física se restringe ao desenvolvimento motor e à recreação, o que invisibiliza seu potencial enquanto área promotora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

4. Limitações estruturais:

Faltam espaços adequados, materiais pedagógicos específicos, recursos humanos e, em alguns casos, apoio da gestão escolar para efetivar práticas interdisciplinares de forma sistemática e contínua.

5. Dificuldades na gestão do tempo escolar:

A organização dos horários das disciplinas nem sempre favorece a construção de atividades conjuntas, o que demanda criatividade e negociação entre os professores para implementar ações integradas.

Estratégias a serem adotadas:

- **Formação continuada e colaborativa:**

Organização de encontros formativos, oficinas e grupos de estudo com foco na articulação entre psicomotricidade, alfabetização e desenvolvimento integral. Nessas formações, devem ser discutidas tanto as bases teóricas, quanto práticas pedagógicas bem sucedidas.

- **Planejamento pedagógico integrado:**

Construção de planejamentos semanais conjuntos entre professores de Educação Física e professores regentes, alinhando objetivos, conteúdos e metodologias, sempre em consonância com os descritores da BNCC e dos documentos curriculares municipais.

- **Produção de materiais didáticos adaptados:**

Desenvolvimento de jogos, placas, tapetes pedagógicos, dominós gigantes, circuitos psicomotores e outros recursos utilizando materiais recicláveis ou de baixo custo.

- **Sensibilização da comunidade escolar:**

Realização de rodas de conversa, apresentações e socializações das atividades com os pais e demais profissionais da escola, mostrando os avanços dos alunos e reforçando a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico.

- **Ajustes na organização dos tempos e espaços escolares:**

Negociação com a gestão escolar para flexibilizar horários e espaços, permitindo que algumas aulas de Língua Portuguesa ou Matemática acontecessem na quadra ou no pátio, dentro das dinâmicas propostas pela Educação Física.

A identidade da Educação Física no processo interdisciplinar

É fundamental reforçar que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares com foco na alfabetização não descaracteriza, subordina ou diminui a identidade da Educação Física enquanto área de conhecimento. Pelo contrário, fortalece-a, amplia seus espaços de atuação e reafirma seu compromisso com uma formação humana integral. Alguns pontos de fortalecimento dessa identidade são os seguintes:

1. Preservação de seus princípios epistemológicos:

A Educação Física não se reduz a ser um instrumento das áreas de Língua Portuguesa ou Matemática. Ela oferece, a partir de seus próprios objetos de estudo, das práticas corporais, do movimento, do jogo, da dança, do esporte, das lutas, oportunidades únicas de aprendizagem que contribuem para os processos de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes (Torres, 2019; Malcheski, 2021).

2. Corpo como mediador do conhecimento:

Ao considerar o corpo como centro da experiência de aprendizagem, a Educação Física reafirma seu papel na construção do conhecimento. A alfabetização não é apenas um processo mental, mas uma vivência que passa pelo corpo, pela lateralidade, pela orientação espacial e pela percepção temporal, todos campos tradicionalmente desenvolvidos pela Educação Física (Rodrigues, 2014; Fonseca, 1988).

3. Consolidação como área de linguagem:

A BNCC posiciona a Educação Física dentro da área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa. Isso reconhece que a expressão corporal, o gesto, o movimento e as práticas corporais são formas legítimas de linguagem e comunicação, essenciais para a construção do conhecimento e da cidadania.

4. Superação da visão utilitarista:

Quando a Educação Física se insere no processo de alfabetização, não é para servir como mero “suporte” motor, mas para atuar na perspectiva de desenvolvimento integral. Ela não deixa de trabalhar seus conteúdos específicos (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas), mas amplia seus alcances, conectando-se aos desafios cognitivos presentes na alfabetização.

5. Aproximação das dimensões culturais e sociais:

O trabalho interdisciplinar permite que as práticas corporais sejam contextualizadas dentro dos saberes culturais dos territórios educativos. Isso fortalece tanto a identidade da Educação Física quanto a construção de uma escola mais conectada à realidade dos alunos.

Uma reflexão crítica sobre esses aspectos demonstra que assumir essa prática interdisciplinar exige romper com dicotomias históricas que separaram mente e corpo, teoria e prática, razão e movimento. Como afirma Ivani Fazenda (1998), "a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma atitude ética e epistemológica diante do conhecimento e da vida".

Portanto, a Educação Física, longe de perder sua identidade, ganha novos significados e amplia sua potência, afirmando-se como componente curricular indispensável na formação integral dos sujeitos.

Recomendações finais

Para a continuidade e expansão dessa proposta, recomenda-se:

- Expansão institucionalizada: incorporar formalmente essas práticas nos planejamentos escolares e no Projeto Político-Pedagógico (PPP).
- Formação permanente: investir em formação continuada para todos os profissionais, focando práticas interdisciplinares e fundamentos psicomotores.

- Ajustes curriculares: rever as diretrizes curriculares municipais, valorizando o papel da Educação Física no desenvolvimento das competências essenciais para a alfabetização.
- Fortalecimento da cultura colaborativa: estimular o trabalho conjunto e reflexivo entre as diferentes áreas, promovendo uma escola que aprende.

Considerações finais

A prática pedagógica relatada evidencia que a Educação Física, quando integrada ao processo de alfabetização, potencializa a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Essa proposta rompe com modelos tradicionais e fragmentados, reafirmando a necessidade de práticas interdisciplinares, colaborativas e centradas no desenvolvimento integral do sujeito.

Assim, constata-se que, no que concerne aos aspectos cognitivos e motores, investir na integração dos componentes curriculares não é apenas possível, mas também desejável e urgente para promover uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e interdisciplinaridade**: fundamentos para a prática pedagógica. Campinas: Papirus, 1998.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese, desenvolvimento e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor da criança**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- RODRIGUES, Janaína Alves. **A Educação Física no processo de desenvolvimento psicomotor de alunos do ciclo básico de alfabetização**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2014.

TORRES, Renata Andrade. A Educação Física na alfabetização. **Revista Artigos.com**, v. 7, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre os Autores e Autoras

Eric de Lucena Barbosa. Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB.

Fernanda Nunes Dourado Cardoso de Andrade. Especialista em Educação Física Escolar. Professora da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB.

Mauricio de Figueiredo Junior. Mestre em Educação Física. Coordenador pedagógico da Divisão de Educação Física e Desporto Escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa - PB.

CAPÍTULO XX

CORPREENSÃO DE SABERES: CULTURA POPULAR E DANÇA COMO FUNDAMENTO

Luana Aires de Souza¹
Amanda Caline da Silva Omar²

¹Escola Municipal Moema Tinoco – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
luana.asouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado – João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

Iniciei minha trajetória como professora de Arte na educação básica em abril de 2023 e logo enfrentei diversos desafios, especialmente quanto ao lugar da arte na escola. Fui lotada em uma unidade que implantou o modelo da Escola Municipal Ativa Integral (EMAI), orientado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que traz consigo uma determinada lógica de gestão e formação do sujeito. Minha prática, porém, destoava dessa lógica, pois carrego em meu corpo e ensino referências negras e indígenas que, embora fundamentais para mim, geravam estranhamento entre estudantes e gestão. O que para mim é fundamento, para muitos estudantes (e gestão) é visto como exótico, diferente ou até mesmo ameaçador. Em pouco tempo, uma pergunta se repetia de maneira quase automática: “Isso é macumba, professora?”

Essa pergunta, que poderia ser lida apenas como expressão de preconceito, me exigiu uma escuta mais cuidadosa. Com o tempo, percebi que nela coexistem o medo e a vontade de saber, a negação e o desejo. Ela denuncia a eficácia histórica do racismo na construção da ideia de arte (e conseqüentemente, de cultura) nas escolas. Mas

também aponta para a brecha: há algo no corpo que reconhece, mesmo quando a mente rejeita. Há uma memória que escapa. Como discute Neusa Santos Souza (1983), esse é um processo doloroso, em que o sujeito (não) racializado aprende a negar sua própria história para ser aceito. Ridiculariza o que deveria acolher, profana o que poderia reverenciar. Ainda assim, o corpo sente. E sentir é, muitas vezes, o início de um outro caminho.

A partir dessa pergunta constante e desconcertante, comecei a observar com mais atenção como os estudantes reagiam às propostas que eu trazia. Entendi que minha presença ali, com minhas referências, minha linguagem, meu jeito de estar, provocava uma certa ruptura com o que eles estavam acostumados a chamar de “aula de arte”. Diante disso, resolvi não fugir do incômodo. Transformei a pergunta em provocação pedagógica. Deixei que a “macumba” virasse nosso código de abertura, uma brincadeira que atravessava nossas vivências em sala. Aos poucos, a palavra ia mudando de lugar, da acusação para a curiosidade, da zombaria para algum afeto. Percebi, nesse processo, o quanto é necessário deslocar o ensino de Arte de um lugar meramente ilustrativo ou recreativo e reinscrevê-lo como espaço de disputa simbólica e política.

As culturas negras e indígenas não podem ser tratadas como adendo, como folclore ou como eventos isolados no calendário. Elas precisam ser reconhecidas como fundamento do que entendemos por arte neste território. As Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), respaldam essa perspectiva, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. No entanto, sabemos que a lei, por si só, não garante mudança. É no cotidiano das escolas que essas disputas ganham corpo, e muitas vezes, encontram resistência, inclusive por parte dos próprios estudantes e gestores.

É nesse entre-lugar, entre uma certa recusa e um certo encantamento, entre o medo e a escuta, a curiosidade que vira brilho no olho, que tenho construído minha prática e minha pesquisa. Ao invés de oferecer respostas prontas, escolhi escavar perguntas. Porque é nesse território de contradições que também florescem possibilidades.

Como a cultura popular pode ou deve entrar dentro do currículo escolar como fundamento pedagógico? Como ela pode ser o próprio currículo?

Ainda não sei. Não sei mesmo porque ainda há muito chão a percorrer como docente. Ainda estou numa fase de ajustes didáticos, ainda transito entre escolas por questões ético burocráticas, ainda estou criando raízes. Talvez você, que me lê hoje, encontre uma resposta verdadeiramente mais *corpreendida* daqui a dez anos. Mas não se perca, enquanto isso, você e eu, estaremos fazendo diversas *corpreensões*!

O ensino da arte na escola pública como eu o percebo tem exigido de educadoras e educadores o enfrentamento cotidiano de epistemologias que historicamente marginalizaram os saberes do corpo, da oralidade, da experiência sensível e da ancestralidade. Neste contexto, trago nesse ensaio o conceito de *corpreensão* que surge como uma tentativa de nomear e defender um modo de aprendizagem que integra o corpo, a história e a sensação ao processo de construção do conhecimento do corpo que dança. Neste ensaio, proponho a cultura popular como veículo e fundamento desta *corpreensão*, a partir da minha trajetória como mulher afroindígena, professora de arte, dançarina e brincante de cultura popular. Reivindico minha ancestralidade e afirmo meu lugar no mundo sempre que ocupo espaços institucionais e formais de ensino, vivência e expressão, narrando minha história e trazendo essas questões à tona. Para compreender minha prática pedagógica, nutro-me também do pensamento da professora-cantora-pesquisadora Inacyra Falcão dos Santos (2006), que aborda a dança sob a perspectiva de uma pedagogia da ancestralidade. Segundo Santos (2006), a dança-arte-educação possibilita o resgate de aspectos essenciais da nossa história pessoal e de nossas tradições, ampliando a compreensão sobre a alteridade. Inacyra, filha de Mestre Didi e neta de Mãe Senhora, carrega em sua trajetória o legado dessa interação entre tradição e mundo externo. Foi com ela que conheci a metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", expressão utilizada por Mãe Senhora, Osun Miuwá, Iyalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá, para ilustrar a forma como os conhecimentos são compartilhados em sua comunidade religiosa: há ensinamentos que podem ser transmitidos além da porteira, enquanto outros devem permanecer dentro dela.

Inspirada por essa metáfora, desenvolvi uma *corpreensão* sobre meu processo de desenvolvimento como professora e pesquisadora, em que vivenciamos diferentes níveis de entendimento: ora planejados, vivenciados, próximos e previstos, ora necessário um distanciamento para interpretar os valores e elementos de uma cultura de maneira mais ampla (Santos, 2006).

O conceito de *corpreensão* surge da necessidade de integrar corpo e compreensão em uma mesma categoria para falar do aprendizado do corpo que dança, reconhecendo que o conhecimento não se dá apenas de forma racional, mas também sensível, experiencial e incorporada. O termo compreensão, por si só, carrega uma limitação ao tratar do aprendizado do corpo que dança, pois está historicamente associado a um processo cognitivo e racional do conhecimento. Tradicionalmente, compreender algo significa apreender intelectualmente, alcançar com inteligência, o que pode minimizar dimensões sensíveis, afetivas e corporais que são fundamentais na experiência da dança.

A dança não é apenas um ato de entender ou abarcar algo em si mesmo, mas de sentir, trocar, de se mover com e através do conhecimento. O corpo dançante aprende não apenas por meio da reflexão, mas também da experimentação, do ritmo, da repetição e da interação com o espaço e com os outros corpos. A noção de *corpreensão* surge, então, para particularizar o “aprender dançado” como um processo que integra intelecto e corporeidade, pensamento e sensação, teoria e prática. Estou explorando esse conceito, ao perceber que minha trajetória formativa se dá nesses múltiplos níveis de vivência e aprendizado que, de modo geral, não estavam elaborados no discurso verbal. Muitas vezes me via *corpreendendo* um conceito sem muito saber falar sobre ele e vice-versa.

Inspirada pela metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", *corpreendi* que meu fazer artístico-pedagógico vai se imbricando em um processo de reconhecimento das marcas coloniais, onde minha história e corpo são fontes legítimas de saberes, da porteira pra dentro. Ao investigar práticas pedagógicas e elaborar sequências didáticas que considerem o corpo como um território de conhecimento vivo, vou provocando experiências de rompimento de hierarquias entre pensamento e movimento.

Sempre fui uma dançarina adepta da improvisação em dança. Meu lugar de maior conforto dançando, seja com música ou não, é autoobservar “aquilo que vem” de movimento a partir do meu repertório técnico. Por isso, associo o conceito de *corpreensão* a mais dois entendimentos: improvisação e fruição. A improvisação na dança é um campo fértil para a *corpreensão*, pois exige que o corpo aprenda no exato instante em que se move, sem a separação entre pensamento e ação. Diferente de uma execução coreografada, onde há uma estrutura previamente estabelecida, a improvisação demanda um estado de presença em que percepção, sensação e decisão ocorrem simultaneamente.

Nesse sentido, a *corpreensão* emerge como um conceito essencial para entender esse processo, pois reconhece que o aprendizado não se dá apenas pela racionalização, mas também pela experiência incorporada, pelo diálogo entre memória, imaginação e contexto. Improvisar é pensar com o corpo, acessar saberes que não estão apenas na consciência, mas nos gestos, nos impulsos e na escuta sensível do ambiente e dos outros corpos. Assim, a improvisação revela a **potência da *corpreensão* como uma forma de conhecimento em movimento**, onde a aprendizagem acontece na própria experimentação do instante presente.

O outro conceito que me ajuda a formular a noção de *corpreensão* é o de fruição artística. “A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (Brasil, 2018, p. 152). A fruição é uma destas dimensões e segundo a BNCC, refere-se:

ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p.153).

A fruição, nesse sentido, pode ser entendida como o resultado de uma *corpreensão*, ambos conceitos que reconhecem o corpo como um elemento central na experiência do conhecimento. Se a fruição, conforme descrita na BNCC (Brasil, 2018), envolve o deleite, o estranhamento, encantamento e a abertura sensível à arte, a

corpreensão é colocada como premissa dessa noção ao considerar que esse processo não acontece apenas no intelecto, ou naquilo que a modernidade colonial fundou como intelecto, mas também no corpo em movimento. O ato de fruir determinada obra, portanto, não se limita à observação ou interpretação ou de saber as intenções da autoria. Dançando, a fruição é fator de agência para envolver sensações, memórias e gestos que nos atravessam de forma encarnada. Assim, a *corpreensão* permite acessar a fruição como um aprendizado experiencial, em que o corpo não apenas sente, mas também elabora enquanto sente, ressignifica e constrói conhecimento através de uma relação sensível.

Isso tudo significa pensar a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como experiência encarnada, em que os gestos, ritmos e afetos participam ativamente da construção do conhecimento. Por outro lado, da porteira para fora, escolho cuidadosamente os vínculos que desejo estabelecer: as inspirações, os aportes teóricos, as pessoas e as expressões artísticas que dialogam com meu percurso e nutrem minha prática. As manifestações populares, por exemplo, têm sido fontes importantes de *corpreensão*.

A metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora" traduz para mim a dinâmica entre interioridade e exterioridade na construção do conhecimento, permitindo refletir sobre como os saberes são experienciados, compartilhados e ressignificados. Relacionada ao conceito de *corpreensão*, essa metáfora reforça a ideia de que aprender e ensinar não são processos exclusivamente racionais, individuais e internos, mas envolvem a vivência, coletividade e a experiência sensível. No contexto da prática docente, isso significa que a formação não ocorre de maneira linear, mas sim em camadas de percepção que alternam momentos de imersão e de distanciamento crítico e camadas para além da compreensão.

Assim como "da porteira pra dentro" representa o espaço de pertencimento e aprofundamento das minhas raízes culturais e pedagógicas, a *corpreensão* no ensino ocorre quando incorporo meu próprio percurso e história como referências no processo educativo. Já "da porteira pra fora" simboliza o diálogo com outros referenciais, práticas e contextos, exigindo escolhas conscientes sobre o que se compartilha e como se estabelecem conexões com diferentes saberes. Dessa forma, minha prática docente se

constitui nesse movimento contínuo entre a experiência vivida e a reflexão crítica.

Nesse sentido, a cultura popular, nesse percurso, não é tratada apenas como repertório, mas como território de pensamento e produção de conhecimento encarnado. No campo educacional, compreender algo sempre me pareceu atrelado à ideia de assimilação intelectual, abstração lógica e domínio cognitivo. No entanto, quem dança, canta, improvisa ou ensina a partir da escuta sensível do corpo sabe que muito do que se aprende não se explica com palavras, mas se sente, se movimenta, se vive. A cultura popular capta essa forma de saber de maneira bastante orgânica, não só pela dança, como pela integração das linguagens artísticas na maioria dos folguedos e brincadeiras, pela aprendizagem que se dá enquanto se observa, se conta e se senta junto a uma pessoa mais velha. Se você nunca viu um mestre rabequeiro de mais de 70 anos ensinando a tocar rabeca, sei que pode parecer difícil acessar essa *corpreensão*. É típico ver crianças que nascem em linhagem familiares de tradições culturais “aprenderem a gingar”, “aprenderem o trupé”, “falarem com o tambor” bem antes da fala. Habilidades, diríamos, até mais complexas para faixa-etária. O fato é que elas estão vivenciando aquele fazer de modo tão profundo e contínuo, não somente durante o acontecimento da roda de capoeira ou da sambada de cavalo marinho, que a *corpreensão* se estabelece por inteira.

Minha experiência com a dança, especialmente como uma dançarina da improvisação, me mostrou que a compreensão em arte frequentemente acontece antes da linguagem, ou paralelamente a ela. Muitas vezes, eu *corpreendi* um conceito antes de conseguir nomeá-lo. *Corpreensão*, então, é a palavra que me permitiu assumir esse saber sensível como legítimo. É o aprendizado que pulsa, que se dá no corpo em sua inteireza, atravessado por memória, ancestralidade, emoção e presença.

Ao longo do meu percurso como educadora-artista, fui percebendo que a cultura popular não é apenas um meio expressivo, um conjunto de repertórios ou um tema a ser tratado nas aulas de arte. Para mim, ela constitui uma forma de conhecer, de produzir e compartilhar saberes. Essa constatação não partiu de bibliografia específica ou de uma doutrina pedagógica pronta, apesar da minha vontade de fazê-la, inclusive na dissertação de mestrado em andamento e em escritas compartilhadas com colegas, mas do modo como a cultura popular atravessa minha própria formação e prática.

A cultura popular, quando assumida como epistemologia, não se organiza nos moldes da razão científica ocidental. Ela se estrutura por meio da oralidade, da presença coletiva, da transmissão pelos gestos, dos rituais de repetição com variação, da atenção ao invisível¹, à escuta e à memória. Esses modos de produção de sentido não são inferiores à racionalidade hegemônica, são apenas outros modos, e é justamente essa alteridade que a escola costuma muitas vezes rejeitar, neutralizar ou não compreender.

O que chamo de epistemologia viva é o que pulsa nas manifestações populares que me constituem: o coco de roda, a ciranda, o cavalo-marinho, a capoeira, o frevo, o maracatu, os caboclinhos, os reisados, mazucas, lapinhas, bois, quadrilhas, forrós, cyphers. Essas formas são práticas de saber que não se separam da vida, que não dissociam quem aprende, do que aprende, e do porquê se aprende. Descrevo um exemplo para a sala de aula. Costumo brincar com meus alunos com uma regra para ir ao banheiro ou beber água, já que, infelizmente, esse tipo de controle, dos esfínteres, ainda passam por nossa sala de aula para questões de ordem e disciplina. “só pode sair de me fazer uma quadrinha”. Quando uma criança canta uma quadrinha (4 versos rimados em alternância) para ir ao banheiro em sala de aula, não está apenas reproduzindo uma forma: está praticando um saber coletivo, situacional, com função social e pedagógica. Vivo isso no contato constante e direto com mestras que só conversam assim. Isso é cultura popular como conhecimento vivo.

Este artigo se organiza como um ensaio reflexivo-autorreferente, fundado em experiências concretas de sala de aula, formação artística e vivências com manifestações populares. Trata-se de uma escrita atravessada por um corpo que pensa dançando e que dança pensando. A escrita autorreferente, neste caso, não é um mero relato de experiência, mas um método de produção de conhecimento situado. É a partir do corpo afetado e da prática reflexiva que emergem conceitos como *corporeensão*. Essa escrita também rompe com o modelo acadêmico tradicional, propondo uma outra ética do saber: mais implicada, mais encarnada, mais sensível. Ao escrever, revisito situações formativas que me afetaram profundamente, e nelas busco pistas para formular

¹ Ilustro esses entendimentos na fala que apresento no curta-metragem Como se Ninguém Estivesse Olhando no qual atuo como uma das protagonistas. Como se Ninguém Estivesse Olhando. Direção de Gi Ismael. [S.l.]: TUIA filmes, 2024. 1 vídeo (13 min.). Publicado Atua Comunicação Criativa. Disponível em <https://youtu.be/LwREjbJPXQ?si=Y4P0N8O6BJyp8wCr>. Acesso em: 30 jul. 2025.

conceitos próprios, como o de *corpreensão*. A metodologia aqui é também um gesto político: não se trata de comprovar verdades universais, mas de partilhar experiências que instiguem outras leituras, provocações e reexistências no campo do ensino de Arte.

A metáfora “da porteira pra dentro, da porteira pra fora” também estrutura essa escolha metodológica: o que compartilho aqui não pretende generalizar, mas sim abrir passagem para que saberes situados possam circular com o cuidado, o critério e o respeito que a tradição exige. Escrevo desde um lugar específico, e assumo esse lugar como potência epistemológica.

A proposta da *corpreensão* como conceito pedagógico para o campo da dança imbricado ao universo da cultura popular não se limita à experiência pessoal. Ela nasce do corpo, mas deseja alcançar as práticas e os currículos. Assumir que o conhecimento pode ser encarnado é também um gesto político contra a colonialidade do saber. Ao propor a cultura popular como fonte de *corpreensão*, estou defendendo que as escolas públicas acolham outros modos de produção de conhecimento, fundados na oralidade, no ritmo, na coletividade, no encantamento e na presença.

Corpreender é experimentar, sentir, fruir, improvisar, dançar e pensar tudo isso junto, sem hierarquia. A sala de aula pode ser roda, terreiro, espaço de escuta. A avaliação pode vir do corpo que vibra, da presença ativa, da entrega ao coletivo. O currículo pode nascer de uma ladainha, de um conto oral, de um canto de trabalho. Não se trata de folclorizar a cultura popular, mas de permitir que ela atue como eixo estruturante, como fundamento mesmo da organização do saber escolar. Isso exige coragem curricular, mas também sensibilidade política. A sala de aula é o lugar onde a educação acontece também nos gestos, nos afetos, nos silêncios, nas rodas. É assumir que há saberes da porteira pra dentro que precisam ser reconhecidos antes de serem compartilhados da porteira pra fora.

Portanto, o conceito de *corpreensão* não é uma abstração: é uma prática, uma pedagogia em construção e um posicionamento. Em tempos de crise epistemológica e política, dançar e ensinar com o corpo inteiro é também uma forma de resistência.

Referências

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

_____. **Lei nº 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 28 jul. 2025.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação**. 2ª. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

Sobre os Autores e Autoras

Luana Souza. Conhecida como Lua Camboatá, é artista do movimento, arte-educadora, brincante, produtora cultural e capoeirista. Graduada em dança e biologia, é mestranda no ensino de arte pela UFPB, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Cena Preta/Quilombo e atua na rede pública como professora de arte das escolas EMEIEF Moema Tinoco Cunha Lima e Analice Gonçalves e em coordenação pedagógica de pós-graduação. Também atua na cultura popular como produtora e brincante, fomentando grupos tradicionais de capoeira, frevo, coco de roda, ciranda e cavalo-marinho. email: luana.asouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/ UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. E-mail: amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

CAPÍTULO XXI

ARTE E CULTURA NA ESCOLA: TEIAS DE IDENTIDADES, TRAMAS DA DIVERSIDADE

Marcus Caetano Gomes da Silva¹
Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura²

¹Professor EMEIEF em Tempo Integral Prof. João Gadelha de Oliveira Filho – Paraíba, Brasil; marciuscaetano7@gmail.com

²Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
michelle.gabrielli@academico.ufpb.br

Introdução

A educação desempenha um papel crucial na formação de identidades e na desconstrução de preconceitos sociais. No Brasil, um país com vasta herança africana, a discussão sobre a cultura e a história da população negra é fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, o currículo escolar tradicional frequentemente negligencia ou aborda de forma superficial as contribuições dos povos africanos e seus descendentes, o que perpetua a invisibilidade e a desvalorização de uma parte importante da identidade brasileira.

Diante desse cenário de invisibilidade, este estudo apresenta uma experiência pedagógica que busca reverter essa dinâmica e demonstrar o potencial do ensino de arte como uma estratégia para a valorização da cultura negra, especialmente, na Paraíba. A intervenção foi estruturada com base no livro *A África está em Nós: Africanidades Paraibanas*, de Elio Chaves Flores (2011), uma obra que explora a presença africana no estado, desde o período colonial até as manifestações contemporâneas. O objetivo principal foi analisar como a arte pode funcionar não apenas como um meio de

expressão, mas como um poderoso agente de transformação social e de afirmação identitária, em consonância com as exigências da legislação educacional brasileira.

Fundamentação Teórica e Legislação

A experiência pedagógica aqui descrita se sustenta em uma perspectiva de educação antirracista, que concebe o currículo escolar como um espaço de luta e de representação. Essa abordagem está fundamentada nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a Educação Básica.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no componente curricular Artes, reforça a importância da diversidade cultural, exigindo que o ensino das linguagens artísticas contemple as diversas manifestações culturais presentes na sociedade brasileira, incluindo as de matrizes africana.

A arte, entendida como um campo de conhecimento que vai além da estética, encontra respaldo na visão de Paulo Freire sobre a educação como um ato político de libertação. Assim, a arte como um motor de resistência e um repositório de memória, corroborando com a ideia de uma “educação problematizadora”. Para o educador:

A educação problematizadora, pelo contrário, não é a transferência do saber, mas o ato de conhecimento. É um ato de cognoscibilidade do conteúdo. Nesse sentido, ela não pode ser bancária. É o ato de conhecer o mundo, é um ato de conhecimento, é um ato de criação, é um ato de recriação (Freire, 1987, p. 77).

Dessa forma, o estudo de manifestações culturais como o coco de roda, o jongo e o maracatu – que carregam a história e a luta de um povo – pode contribuir para que os estudantes tenham uma conexão direta com suas raízes, promovendo o reconhecimento e o orgulho cultural, alinhando a prática pedagógica às diretrizes de valorização da diversidade.

Metodologia da Intervenção Pedagógica

Como citado anteriormente, a intervenção pedagógica utilizou o livro *A África*

está em Nós em conjunto com o livro didático *Mundo de Explorações – Arte*, de Diego Moschkovich, compreendendo quatro turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral João Gadelha de Oliveira Filho, localizada no bairro de Mangabeira, envolvendo um total de 219 alunos no ano de 2025.

A escola adota o Modelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), um sistema de gestão educacional que aprimora o ensino público de tempo integral, focando no protagonismo do estudante, na capacitação contínua dos educadores e na corresponsabilidade da comunidade, visando contribuir para a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes por meio da “Escola da Escolha¹”, que oferece uma jornada escolar mais longa e diversificada.

A metodologia, de caráter qualitativo, focou na observação e análise do engajamento dos estudantes e do impacto das atividades em sua percepção sobre a cultura negra e nas relações inter e intrapessoais. As principais atividades desenvolvidas foram:

- **Oficinas de Ritmo e Dança (Coco de Roda e Jongo):** Os estudantes aprenderam passos, ritmos e letras de músicas tradicionais, explorando essas manifestações como espaços de celebração e fortalecimento dos laços sociais. A atividade incentivou a criação de rodas de dança, resgatando a vivência coletiva.
- **Oficinas de Percussão e Expressão (Maracatu):** Com base no estudo dos toques e instrumentos do maracatu, os estudantes formaram um baque – a pulsação sonora que define o ritmo – que foi apresentado por pequenos grupos em sala de aula. O foco foi em como o maracatu atua como uma forma de resistência e celebração da cultura africana.
- **Capoeira como Linguagem Corporal e Histórica:** A capoeira foi abordada não apenas como arte marcial, mas como uma expressão que combina movimento, música e história. A atividade ressaltou seu valor histórico como forma de resistência dos escravizados.

¹Desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a Escola da Escolha é um modelo pedagógico de ensino integral. Seu objetivo é ir além do currículo tradicional, focando no desenvolvimento do Projeto de Vida e na formação integral do aluno, que se torna protagonista de seu próprio aprendizado.

- **Desafio Musical:** Incentivados pelo estudo dos ritmos africanos, os alunos foram desafiados a cantar a canção africana *Olélé Moliba Makasi*, que narra a história de um barquinho em meio a uma forte correnteza. A atividade promoveu a conscientização e a valorização da herança cultural de forma criativa e pessoal.

Análise e Discussão de Resultados

A experiência pedagógica demonstrou que o uso do livro *A África está em Nós* no ensino de arte é uma estratégia eficaz para a valorização da cultura afro-brasileira, em consonância com o que preconiza as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, visto que a temática étnico-racial deve ser abordada de forma transversal, integrando-se às diversas linguagens artísticas, como música, dança, artes visuais e teatro em toda a Educação Básica. Neste sentido, a intervenção pedagógica reforçou a Arte como uma área de conhecimento essencial para a valorização cultural e a conscientização social, produzindo resultados significativos em três dimensões principais:

- **Reconhecimento Histórico:** Ao aprofundar-se nas narrativas do livro, os estudantes puderam reconhecer a presença e a influência africana em aspectos cotidianos da vida paraibana. A história de resistência dos quilombos, por exemplo, deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma parte viva e relevante do patrimônio cultural.
- **Empoderamento e Afirmação Identitária:** O contato direto com as manifestações artísticas de matriz africana promoveu o orgulho e a afirmação da identidade entre os estudantes de ascendência negra. A participação nas oficinas de coco de roda e capoeira, por exemplo, gerou um senso de pertencimento e valorização de suas raízes, combatendo a invisibilidade e o estigma associados à cultura negra.
- **Conscientização e Combate ao Racismo:** A experiência mostrou que a arte é um veículo poderoso para a conscientização. Ao compreender que as expressões culturais negras são sinônimos de resistência e luta, os estudantes

desenvolveram uma visão crítica sobre o racismo e a importância de defender os direitos da população negra. Por meio da Arte foi possível favorecer para a construção de uma consciência social mais aguçada, conforme os objetivos de uma educação antirracista.

O Papel da Formação Continuada Docente

A efetividade da intervenção pedagógica dependeu diretamente da formação continuada do professor, um fator crucial para a efetivação das políticas educacionais. Práticas educativas inovadoras, como as oficinas de arte, não surgem de forma espontânea. Elas são resultado de um constante aprimoramento profissional. A preparação para a utilização do livro e a realização das oficinas foi possível por meio de pesquisa, capacitação e estudo. Esse processo abordou a história e a cultura afro-brasileira, além de apresentar metodologias de ensino de arte mais dialógicas e participativas. Nesse contexto, a formação continuada docente funciona como um catalisador que torna a experiência viável e impactante, preparando-o para refletir e agir diante de questões emergentes no âmbito escolar e social.

Considerações Finais

A experiência pedagógica com o livro *A África está em Nós: Africanidades Paraibanas* reafirma a importância do ensino de arte como um campo de conhecimento capaz de promover transformações sociais, uma vez que pode ser desenvolvida com o intuito de resgatar e celebrar a herança cultural negra, demonstrando ser mais do que estética, mas também memória, identidade e, sobretudo, um instrumento de luta, resistência e empoderamento.

A experiência reforça a necessidade de que materiais didáticos como este sejam integrados ao currículo de forma mais ampla, em cumprimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, garantindo que a educação seja um espaço de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural brasileira. Portanto, é possível construir uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde a história e a

cultura de todos os povos sejam devidamente celebradas, promovendo um ambiente educacional que atenda aos princípios da BNCC e das demais normativas vigentes. É por meio de iniciativas como essa que a escola se transforma, deixando de ser um espaço de reprodução de desigualdades para se consolidar como um lugar de celebração da diversidade e de construção de um futuro mais digno, reafirmando a importância da arte na sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

CHICO CÉSAR. **À Primeira Vista**. YouTube, 2015. 1 vídeo (4min 10s). Publicado pelo canal Chico César. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kZ9f68Kbn5A&list=RDkZ9f68Kbn5A&start_radio=1. Acesso em: 8 ago. 2025.

CHICO CÉSAR. **Mama África**. YouTube, 2022. 1 vídeo (4min 34s). Publicado pelo canal Chico César. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xKL_aJEcNJg&list=RDxKL_aJEcNJg&start_radio=1. Acesso em: 8 ago. 2025.

FLORES, Elio Chaves (coord.). Manifestações da cultura negra na Paraíba. In: FLORES, Elio Chaves (coord.). **A África está em Nós: História e Cultura Afro-brasileira: Africanidades Paraibanas**. João Pessoa, PB: Grafset, 2011. p. 91-128.

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

JACKSON DO PANDEIRO. **Coco do Norte**. YouTube, 2015. 1 vídeo (2min 38s). Publicado pelo canal Jackson do Pandeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GuDg7qeCazo>. Acesso em: 8 ago. 2025.

JACKSON DO PANDEIRO. **O Canto da Ema**. YouTube, 2019. 1 vídeo (2min 39s). Publicado pelo canal Jackson do Pandeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MIXPAWo9Sb0&list=RDMIXPAWo9Sb0&start_radio=1. Acesso em: 8 ago. 2025.

JACKSON DO PANDEIRO. **Um a Um**. YouTube, 2019. 1 vídeo (2min 25s). Publicado pelo canal Jackson do Pandeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MIXPAWo9Sb0&list=RDMIXPAWo9Sb0&start_radio=1. Acesso em: 8 ago. 2025.

LA LAU – CAPOEIRA. **Paranauê Paraná**. YouTube, 2020. 1 vídeo (3min 26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-yptQxdHW8&t=2s>. Acesso em: 8 ago. 2025.

LUCILA PRESTES (MÚSICA E MUITO MAIS). **Olélé Moliba Makasi**. YouTube, 2020. 1 vídeo (2min 12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1zFUtjhnICM>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MOSCHKOVICH, Diego; *et al.* **Mundo de Explorações: Arte: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-yptQxdHW8&t=2s>. Acesso em: 8 ago. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

Marcius Caetano Gomes da Silva. Licenciado em Música (Práticas Interpretativas) Habilitação em Flauta Transversal da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor na Prefeitura de João Pessoa-PB, desde 2011, atuando em projetos de educação musical e ensino de arte. Participou da Banda Sinfônica da SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura) do município de João Pessoa-PB.

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura. Professora Associada I da Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora-formadora em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP, coordenadora do Pibid Dança e do Prolicen “No chão da escola”. Bacharela e Licenciada em Dança e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Doutora em Educação pela UFPB.

Apêndices

TABELA 1:

Atividades Práticas de Ensino de Arte e Cultura Afro-Paraibana

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Oficina de Ritmo e Dança (Coco de Roda e Jongo)	Os alunos aprenderam ritmos, passos e a história dessas manifestações. A atividade culminou na criação de rodas de dança, resgatando vivência coletiva e a herança cultural de matriz africana.
Oficina de Percussão (Maracatu)	Foram realizadas oficinas para ensinar os toques dos tambores, cântico e a dança do maracatu. A atividade culminou na formação de um “baque” de maracatu, destacando seu papel como expressão de resistência e celebração.
Capoeira como Linguagem Corporal e Histórica	A capoeira foi ensinada como uma expressão que combina movimento, música e história. A atividade ressaltou seu valor histórico como uma forma de resistência dos escravizados, com o aprendizado dos movimentos e cânticos.
Desafio Musical	A partir do estudo dos ritmos africanos, os alunos foram desafiados a cantar a canção Olélé Moliba Makasi. Essa atividade promoveu conscientização e a valorização da herança cultural de forma criativa e pessoal.

TABELA 2:

Atividades de Educação Musical e Africanidades Paraibanas

ARTISTA/TEMA	MÚSICA	ATIVIDADE
Jackson do Pandeiro	<i>Coco do Norte</i> <i>O Canto da Ema</i> <i>Um a Um</i>	Oficina de Percussão Corporal: As crianças ouviram as músicas e imitaram os ritmos com palmas, batidas de pé e estalos de dedos. Dança do Coco: Ensino dos passos básicos, onde as crianças deram as mãos em círculo e bateram os pés seguindo o ritmo.

ARTE E CULTURA NA ESCOLA: TEIAS DE IDENTIDADES, TRAMAS DA DIVERSIDADE

Marcus Caetano Gomes da Silva • Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

ARTISTA/TEMA	MÚSICA	ATIVIDADE
Chico César	<i>Mama África</i>	Descoberta de Instrumentos: As crianças identificaram os instrumentos da canção e os imitaram usando instrumentos não convencionais.
	<i>À Primeira Vista</i>	Criação de Histórias: A letra foi lida como poesia. As crianças desenharam o que sentiram e contaram pequenas histórias a partir das imagens poéticas.
Capoeira e Outros Ritmos	<i>Paranaúê</i>	Brincadeira de Roda e Movimento: As crianças cantaram uma cantiga de capoeira simples e imitaram os movimentos básicos da ginga.
	<i>(Cantiga de Capoeira)</i>	
	<i>Olélé Moliba</i> <i>Makasi</i>	Exploração de Sons e Sentidos: As crianças desenharam o que imaginavam ao ouvir as músicas estimulando a audição e a criatividade.

CAPÍTULO XXII

PÉS QUE BATEM, VOZES QUE ENSINAM: O COCO NA ESCOLA

Virna Vasconcelos Lopes Sales¹

Ismark do Nascimento Oliveira²

Amanda Caline da Silva Omar³

¹Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; virna.vlopes@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; ismark.noliveira@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado - João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Esse Coco: de onde vem?

No contexto da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, o ensino se entrecruza com os saberes e conhecimentos do território de Paratibe, na memória e nas expressões culturais que constituem o modo de vida da comunidade. Este relato propõe o coco de roda como fundamento metodológico, e tecnologia ancestral que integra corpo, território, oralidade, ritmo e pertencimento.

A identidade quilombola enfrenta desafios históricos de exclusão e ameaças à preservação de suas tradições, especialmente no campo educacional. Nesse cenário, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e o Decreto nº 6.861/2009, que garante o direito à educação quilombola, são marcos fundamentais na luta por reconhecimento e equidade.

Esses aparatos legais ressaltam a importância de um modelo educacional que valorize saberes locais e fortaleça as identidades culturais e o protagonismo quilombola.

No entanto, sua implementação esbarra na falta de currículos e práticas pedagógicas alinhados à realidade histórica e cultural dessas comunidades.

Com o objetivo de construir práticas pedagógicas que reforcem o sentimento de pertencimento dos estudantes e reafirmem o compromisso da educação na construção de uma sociedade antirracista e mais justa, este percurso volta-se para a Comunidade Remanescente Quilombola de Paratibe, localizada no bairro de mesmo nome, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Uma das três únicas comunidades quilombolas urbanas da Paraíba, Paratibe resiste ao avanço de latifundiários, à especulação imobiliária e ao crescimento desordenado no entorno. Ainda assim, a comunidade resiste com força, preservando seus saberes e modos de vida.

Para tanto, identificamos na sala de aula um espaço potente de enfrentamento às desigualdades e exclusões sociais, compreendendo a educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia, capaz de promover a reflexão crítica e corajosa sobre os desafios vividos pelos sujeitos (Freire, 1967, p. 89-90).

Inspirados em Jacques Le Goff (1990), compreendemos os processos de formação das memórias coletivas e suas implicações na constituição das identidades, para através delas propomos uma educação mais significativa. Por fim, apresentaremos possibilidades metodológicas voltadas para práticas educativas antirracistas, com base no ensino interdisciplinar. Nesse contexto, a História local assume papel fundamental na valorização das memórias coletivas e no fortalecimento das identidades quilombolas, dimensões essenciais para o ensino comprometido com o território.

A seguir, relatamos a prática desenvolvida com estudantes do 5º ano da Escola Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, evidenciando como o coco de roda foi mobilizado como fundamento metodológico.

Saberes da Roda

Os fundamentos metodológicos são princípios que orientam a construção e partilha do conhecimento na escola, seguindo um movimento de responder a questões como: que conhecimento é válido? Como se aprende? Quem ensina? De que forma ensina?

Ao refletirmos sobre isso, facilmente nos transportamos para um contexto tradicional de educação, no qual nos deparamos com listas de atividades e livros didáticos, em uma pedagogia eurocentrada, racionalista e disciplinar. Mas ao pensarmos no contexto no qual nos inserimos, uma escola quilombola, é necessário repensar os fundamentos metodológicos para responder às questões levantadas.

Para Foucault (1996), todo saber é parte de um dispositivo de poder, condição na qual a validação de um discurso em detrimento de outros é regulada historicamente por formas de dominação e sistemas de exclusão. Repensar os fundamentos metodológicos em uma escola quilombola implica reconhecer que os saberes historicamente silenciados, oriundos das tradições africanas, afro-brasileiras e quilombolas, devem ocupar centralidades no processo educativo. Isso exige deslocar o olhar da escola como espaço neutro e universal para compreendê-la como território de disputas simbólicas, no qual se deve dialogar com as vivências, memórias e epistemologias do território. Como destaca Nilma Lino Gomes (2005), é preciso ampliar o campo do conhecimento escolar para incluir os saberes que emergem das experiências negras e periféricas, promovendo, assim, uma educação comprometida com a justiça social, com a identidade dos sujeitos e com a transformação das estruturas de exclusão. Na Educação Escolar Quilombola essas formas de ensinar devem partir dos saberes do território, da corporeidade, oralidade e ancestralidade presentes no entorno da Escola questionando a naturalização das injustiças sociais e a reverberação do status quo, buscando transformações. Como afirmam Omar e Lopes:

dentro do processo educativo, apresentar ambientes comuns à realidade do estudante ou trazer para o ambiente escolar pessoas e ou objetos que estejam atrelados ao meio social da criança, como elo com sua comunidade, traz, além de aprendizado significativo, uma relação de pertencimento que, de acordo com as ideias acima apresentadas, corroboram para o entendimento de si, na construção da identidade. (Omar; Lopes, 2018, p. 91)

O Projeto Político Pedagógico (2023) destaca a necessidade de repensar as formas de transmissão do conhecimento escolar, que ainda privilegiam exclusivamente o saber escrito. Valorizando saberes oriundos da escuta, curiosidade e das experiências como formas legítimas e mais significativas de aprender, especialmente quando têm como base a oralidade.

A partir da perspectiva pedagógica libertadora de Freire (1996), valorizar as vivências e culturas dos sujeitos é essencial para o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento do empoderamento social. Neste sentido, segundo Nilma Lino Gomes (2005), é preciso considerar o currículo escolar como lugar de disputa simbólica, no qual o conhecimento tradicional eurocentrado precisa ser ampliado por outras epistemologias e vivências. Segundo a autora, a “escola precisa ser pensada como um espaço onde os sujeitos podem se reconhecer em sua história e cultura, e isso passa necessariamente pelo reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país” (Gomes, 2005, p. 83).

No contexto educacional quilombola, Gouveia (2015), afirma que a Educação Quilombola precisa ser entendida como um território de resistência e afirmação da identidade cultural, promovendo a articulação entre os saberes tradicionais orais e as práticas educativas formais, de modo a garantir o reconhecimento da trajetória histórica dos povos quilombolas e a valorização de sua memória coletiva.

Sob a luz dessa perspectiva de ensino significativo, surge o interesse por introduzir em sala de aula um elemento significativo da memória coletiva da comunidade de Paratibe: o coco de roda. Segundo Le Goff (1994), a memória coletiva é essencial para a identidade de um grupo. No caso dos quilombolas, ela fortalece a identidade e a reivindicação de direitos, sendo transmitida oralmente e por meio de práticas culturais.

Entre os moradores mais antigos de Paratibe, é comum ouvir relatos carregados de saudade. Ainda existem aqueles que recordam os cocos, em festas que iam até o amanhecer nos terreiros, unidos as famílias em torno de muita conversa, risadas e rimas improvisadas. No entanto, essas tradições têm sido cada vez mais esquecidas no cotidiano da comunidade. Segundo Gonçalves (2010):

Eles viviam de acordo com o ritmo da natureza, dependiam das safras (eram coletores, principalmente, de caju e manga) e das marés (eram pescadores de mar e de mangue), além de cultivarem macaxeira, inhame, milho, feijão, batata etc., e fazer carvão vegetal. Paratibe era lugar de festas religiosas, coco de roda, bailes de sanfona, banhos de rio... E muita bebida. Não há morador e moradora que não abra um sorriso largo quando fala das festas de antigamente e suas alegrias. Ainda há aqueles e aquelas que lembram dos cocos (Gonçalves, 2010, p. 79).

O coco de roda, expressão musical e corporal presente em comunidades quilombolas não apenas de Paratibe, mas de todo Nordeste, foi compreendida como metodologia viva, alinhada à pedagogia do território. Ao articular oralidade, ancestralidade, corporeidade, musicalidade e coletividade, o coco permitiu experiências significativas de ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Permitindo, assim, a interlocução de conhecimentos com o que o autor indígena, Jecupé (1998) introduz tratar de memória cultural e sua relação com a cultura de tradição oral, descrevendo-a como uma forma ancestral de educação, em que o saber é transmitido pela fala, fluindo de geração em geração, do pai, do avô, do bisavô.

Neste sentido, retomamos os questionamentos feitos por Kilomba (2019, p.49) sobre porque ensinar determinado conteúdo e não outro, questionando: de quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? Então, refletimos: A decolonialidade como uma postura de enfrentamento a todas as formas de opressão que se fazem presentes na sociedade em diálogo com um fazer pedagógico pautado na afrocentricidade, sendo esta, descrita por Pinheiro (2021) como uma perspectiva filosófica de construção pedagógica baseada nas contribuições da população africana, sem reduzi-la a uma narrativa triste ou marcada pela dor e decadência.

Sendo assim, ao propormos a abordagem sobre o coco de roda em sala de aula, unimos tais conceitos ao pensamento contra-colonial de Antônio Bispo dos Santos, líder quilombola, que propõe o saber orgânico que diz respeito sobre preservação da oralidade como forma de registro, além da observação e escuta dos mais velhos, além da preservação de outros saberes do povo negro. O que eles chamam de saber popular, empírico, eu chamo de saber orgânico Bispo dos Santos (2015, p. 90), para assim rompermos as barreiras do ensino etnocêntrico em direção a práticas transgressoras que visem o protagonismo dos saberes por muito tempo silenciados.

Vivência do Coco de Roda

A atividade foi realizada com 36 estudantes do 5º ano B, entre 10 e 14 anos. Integrou propostas de atividades de oralidade, produção textual, dança, música e outras disciplinas, trazendo para a roda, a confluência entre saberes tradicionais da

comunidade e os conhecimentos determinados para o contexto do ano escolar ao qual os estudantes estão inseridos.

A partir do planejamento conjunto entre professores foi iniciado o percurso pedagógico no qual foram contextualizadas as narrativas relacionadas ao coco de roda no Quilombo de Paratibe por meio de roda de conversa, valorizando valores como a circularidade e a herança cultural, enaltecendo a estrutura do coco de roda, que exige uma construção coletiva musical e artística, foi o ponto de partida para as atividades pedagógicas. As atividades musicais foram voltadas à musicalização dos(as) estudantes por meio da escuta ativa, construção musical coletiva e experimentações com os instrumentos musicais de percussão presentes no coco de roda, separados em três famílias: membranofones¹, idiofones² e canto coral. Entre os instrumentos utilizados estavam os membranofones (alfaia, zabumba, melê, tambor falante e pandeiro) e os idiofones (ganzá, chocalho, caxixi), articulando ritmo e coletividade com palmas e canto.

Figura 1 - Alfaia, ganzá, pandeiro, xequerê e baquetas.



Fonte: Arquivo pessoal

As práticas em educação musical foram fundamentadas no método de Carl Orff, que propõe o folclore local e o uso dos instrumentos de percussão em seu processo educacional, Nascimento (2021) nos apresenta que a metodologia propõe o ensino

¹ Instrumentos musicais em que o som é gerado pela vibração de uma membrana esticada que é percutida, friccionada, agitada ou até mesmo soprada

² Instrumento musical cujo som provém da sua própria vibração.

musical baseado nos variados instrumentos de percussão, canções populares e no folclore. O coco de roda tornou-se eixo da musicalização e resgate ancestral, fortalecendo a identidade dos(as) estudantes.

O projeto incentivou a documentação de saberes orais da comunidade, despertando o interesse dos(as) estudantes pela história local. Ao reconhecer as manifestações culturais como forma legítima de conhecimento, fortaleceu-se o vínculo entre escola e território, promovendo uma educação situada, crítica e emancipadora.

A abordagem vocal baseia-se na tradição oral do coco de roda, compartilhando com os estudantes a prática oral popular adaptada em técnicas de musicalização, favorecendo a compreensão da construção musical, aquecimento vocal, afinação, solfejo melódico e rítmico.

A interdisciplinaridade e seus desdobramentos afro-culturais promoveram o diálogo entre elementos regionais da comunidade e os conteúdos escolares, integrando musicalização, artes visuais, memória e territorialidade às disciplinas de Língua Portuguesa, Música, Ciências Naturais e Matemática. Um dos momentos articulou Língua Portuguesa e Música, explorando a formação de palavras e a comparação entre ritmo e grafia musical. O segundo utilizou imagens de frutas e árvores típicas do Nordeste, como o umbu e o cajueiro, associando-as ao ritmo do coco de roda por meio de uma abordagem lúdica, oral e culturalmente significativa.

As atividades de musicalização vocal aliaram técnica e criação autoral, estimulando o protagonismo dos(as) estudantes ao comporem canções inspiradas em suas vivências escolares e comunitárias. Abordaram noções básicas do canto coral, utilizando a interdisciplinaridade com a matemática na execução dos graus conjuntos da escala musical seguidos da figuração lúdica numérica para prática do solfejo.

Figura 2 - Língua Portuguesa e Música



Figura 3 - Música e frutas nordestinas.



Fonte: Material ilustrativo

Figura 4 - Matemática e música



Fonte: Material ilustrativo

Ao final, os(as) estudantes criaram uma Loa autoral³, retratando sua vivência escolar e comunitária por meio do canto e da tradição oral:

Coco de roda em Paratibe

Não tem dia e não tem hora

Na Antônia do Socorro

Aqui tem coco de roda

A Loa, gênero textual e musical presente no maracatu e na ciranda, retrata o cotidiano e a vivência social por meio do canto. A Loa é parte de um fenômeno textual que relaciona a vivência comunicativa apresentando ações do cotidiano, utilizando do improviso e dos versos para contar de forma oral as experiências atuais e passadas (França e Maciel, 2021).

A experiência envolvendo audição, produção oral, escrita e oficina de dança despertaram muito interesse dos estudantes, o que possibilitou através de uma aula de campo, a vivência de rememorar uma tradição ancestral na trilha do Rio do Padre, território ancestral do Quilombo de Paratibe, durante o trajeto no trecho de mata, os estudantes e professores cantaram e dançaram o coco de roda em um momento de cultura pulsante.

Fechando a roda

Utilizar o coco de roda como fundamento metodológico reafirma a necessidade

³ https://drive.google.com/drive/folders/1F9s0xGGlo7NwUvrOilHmw9x4shZIB_wU?usp=drive_link .

de uma escola quilombola que fale a língua do seu povo, não apenas no idioma, mas nos gestos, cantos, passos e memórias. Incorporar práticas culturais afro-brasileiras no currículo não é apenas uma escolha estética ou simbólica, mas uma atitude política e epistemológica. Ao centralizar o coco de roda, a escola valoriza os saberes da comunidade, combate o epistemicídio e promove aprendizagens contracoloniais.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTi, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa, 2023.

FRANÇA, Ana Cláudia, et al. “Loas de Maracatu de Baque Solto” em turma de alfabetização: inserção de produtores do gênero da tradição oral no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 213–237, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a relação entre o pessoal e o político. **Revista Educação & Sociedade**, 2005.

GONÇALVES, Maria Ronízia. **Relatório antropológico de reconhecimento de delimitação do território de Paratibe**. João Pessoa: INCRA, 2010.

GOUVEIA, M. Educação Quilombola e Identidade Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 64, 2015.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

NASCIMENTO, Ivaneide Pereira do. **Educação musical inclusiva: discutindo adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas**. 2021. TCC (Graduação em Licenciatura em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

OMAR, Amanda Caline da Silva; LOPES, Virna Vasconcelos. Saberes e Fazeres

Quilombolas: um caminho significativo para o afroletramento. *In*: CANANÉA, Fernando Abath. **Protagonismo Pedagógico**: vivências docentes emancipadoras. João Pessoa: Imprim Gráfica, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas**. 1a ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

Sobre os Autores e Autoras

Virna Sales. Mestranda em em Ciências da Linguagem - UNICAP; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - UFPB; Graduada em Pedagogia - UVA; Professora Pedagoga na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Ismark Oliveira. Graduado em Licenciatura em Música - UFS; Professor de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

CAPÍTULO XXIII

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA: A DANÇA DO MARACATU RURAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Wagner Leite dos Santos¹

¹Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro - João Pessoa, Paraíba, Brasil; wagner.lsantos@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover uma formação crítica e intercultural¹, capaz de valorizar a diversidade cultural brasileira e superar visões eurocêntricas ainda presentes no currículo escolar. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e históricas, a escola assume um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na afirmação de identidades marginalizadas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas, incluindo as artísticas e culturais, como forma de promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes (Brasil, 2017).

Nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos legais essenciais ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena

¹ O termo intercultural neste trabalho é compreendido para além de uma simples justaposição de culturas. Ele designa uma proposta pedagógica que busca estabelecer relações dialógicas, críticas e horizontais entre diferentes matrizes culturais, neste estudo, o Maracatu Rural e outras danças como o Frevo e o Maracatu Nação, visando à transformação de mentalidades e à superação de preconceitos. Trata-se de um processo dinâmico de negociação e aprendizagem mútua, que questiona hierarquias de saber e poder e promove a afirmação de identidades historicamente subalternizadas (Candau, 2008).

em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2003; 2008). Essas legislações preenchem lacunas históricas no currículo e abrem espaço para práticas pedagógicas que reconhecem os saberes populares como parte integrante do processo educativo. Entendendo o que aponta Sueli Carneiro em *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2023), a implementação efetiva dessas leis exige uma abordagem que vá além do conteúdo teórico, incorporando vivências culturais que permitam aos/às estudantes se reconhecerem como sujeitos de sua própria história.

Assim, este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, durante as aulas de Arte com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, inserida no Projeto Afro-Indígena do Instituto Alpargatas do ano de 2024. A proposta centrou-se no ensino da dança do Maracatu Rural, manifestação cultural de matriz afro-brasileira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN (2014). A escolha dessa expressão artística justifica-se por sua riqueza estética, e por seu potencial como prática de resistência e afirmação identitária, como aponta a professora Laís Azevedo Fialho em *O Maracatu como Ferramenta Política e Descolonização da Cultura* (2017). Ao trabalhar com o Maracatu Rural, buscou-se criar um diálogo entre a tradição cultural e a realidade dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A abordagem metodológica baseou-se na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, descrita em *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* (1995), que articula três eixos fundamentais: apreciação, reprodução e criação artística. Essa estrutura permitiu que os/as estudantes conhecessem o Maracatu Rural em sua dimensão histórica e o vivenciassem corporalmente, experimentando seus movimentos e recriando-os a partir de suas próprias referências. Como destaca Barbosa (1995), essa metodologia favorece uma educação em Arte que supera a mera transmissão de informações, estimulando a criticidade e a autonomia criativa dos alunos.

A experiência aqui descrita dialoga com a linha temática “Experiências didáticas com diferentes saberes e territórios educativos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas municipais”, ainda que tenha sido aplicada nos anos iniciais.

Essa escolha se justifica pela adaptabilidade da metodologia, que pode ser facilmente transposta para outras etapas de ensino, e pela relevância de suas discussões sobre cultura, corporeidade e decolonização do currículo. Conforme bell hooks em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a educação deve ser entendida como uma prática libertadora, capaz de questionar hierarquias culturais e valorizar os saberes historicamente silenciados.

Dessa forma, este relato não se limita a descrever uma atividade pedagógica, mas busca refletir sobre o potencial da Arte e da cultura na transformação social. Ao integrar o Maracatu Rural no currículo escolar, a experiência evidenciou a importância de práticas educativas que reconheçam e celebrem a diversidade cultural brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes de seu papel na sociedade. Como veremos ao longo deste trabalho, os resultados obtidos reforçam a necessidade de se repensar o ensino de Arte na escola, tornando-o mais inclusivo, reflexivo e comprometido com a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Dança e Educação: corpo e aprendizagem

A Dança, enquanto linguagem artística, constitui-se como potente para expressão de identidades e a construção de conhecimentos que transcendem a dimensão verbal, como bem explicitado por Isabel Marques em *Interações: criança, dança e escola* (2012). Nessa perspectiva, o corpo em movimento transforma-se em território de significação, onde se manifestam histórias, memórias e saberes coletivos. Inaicyr Falcão dos Santos em seu trabalho *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação* (2006) aprofunda essa compreensão ao defender que a corporeidade na educação deve ser entendida como espaço de memória e ancestralidade, especialmente nas culturas de matriz africana, onde o movimento corporal assume papel central como veículo de transmissão de conhecimentos intergeracionais. Essa concepção desafia visões tradicionais de ensino que privilegiam exclusivamente a racionalidade em detrimento das dimensões sensíveis do aprender.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1995), oferece arcabouço metodológico particularmente eficaz para o ensino de Dança na educação básica, ao

articular três eixos complementares. O primeiro momento, de apreciação, possibilita o contato sensível com obras e manifestações culturais, desenvolvendo no/a estudante a capacidade de observação crítica e reconhecimento de diferentes linguagens artísticas. A etapa de reprodução convida à experimentação prática dos elementos apreendidos, permitindo a vivência corporal dos conteúdos estudados. Por fim, o momento de criação estimula a produção artística autoral, onde os/as estudantes ressignificam os conhecimentos a partir de suas próprias referências culturais e experiências pessoais.

Essa abordagem metodológica encontra perfeita ressonância nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que enfatiza a necessidade de trabalhar a arte como experiência estética, crítica e criativa. A BNCC destaca especialmente a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira, propondo um diálogo constante entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, o ensino de Dança na escola transcende o simples aprendizado de técnicas corporais, transformando-se em espaço privilegiado para a discussão sobre identidade, memória coletiva e valorização das diferenças.

A integração entre a Proposta Triangular e as orientações da BNCC revela-se particularmente fértil quando aplicada ao ensino de manifestações culturais como o Maracatu Rural. Essa conjugação permite que os estudantes não apenas conheçam superficialmente a dança, mas vivenciem seus elementos constitutivos - desde sua história e significados sociais até suas técnicas específicas - para então ressignificá-los criativamente. Dessa forma, a Dança na escola cumpre duplo papel: enquanto linguagem artística que desenvolve a sensibilidade estética, e como prática cultural que fortalece o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade brasileira.

Maracatu Rural: cultura, resistência e identidade

O Maracatu Rural, também conhecido como Maracatu de Baque Solto, constitui-se como importante manifestação da cultura popular brasileira, reconhecida pelo IPHAN (2014) como Patrimônio Cultural Imaterial devido ao seu profundo valor histórico e simbólico. Originário da Zona da Mata de Pernambuco, essa expressão artística sintetiza as tradições negras e indígenas, apresentando características únicas

que o diferenciam do Maracatu Nação (Lima, 2020). Seus elementos coreográficos - como os passos marcados, os giros vigorosos e os coloridos adereços - não são meros aspectos estéticos, mas representam a resistência cultural de comunidades quilombolas e sertanejas que, através da Arte, preservaram suas identidades frente aos processos históricos de opressão (Fialho, 2017).

A riqueza simbólica do Maracatu Rural vai além de sua dimensão performática, configurando-se como verdadeiro dispositivo de memória coletiva. Segundo o registro do IPHAN (2014), essa manifestação encarna os saberes tradicionais transmitidos por gerações, mantendo viva a história de luta e resiliência das populações negras do Nordeste. Os personagens típicos, como o Caboclo de Lança, carregam em suas vestimentas e movimentos a síntese de referências africanas e indígenas, demonstrando como o Maracatu se constituiu como espaço de reinvenção cultural e afirmação identitária. Essa complexidade simbólica o torna particularmente relevante como objeto de estudo no ambiente escolar.

Ao trazer o Maracatu Rural para a sala de aula, propõe-se uma abordagem que ultrapassa o ensino técnico da Dança, incorporando sua dimensão política e decolonial (Bernardino Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2020). A experiência educativa com essa manifestação permite problematizar as hierarquias culturais estabelecidas, questionando por que determinadas expressões artísticas são valorizadas enquanto outras permanecem marginalizadas. Como destaca hooks (2017), a educação libertadora deve ser capaz de desconstruir essas assimetrias, criando espaços onde os saberes populares sejam reconhecidos como formas legítimas de conhecimento e produção cultural. Nessa perspectiva, o trabalho com o Maracatu Rural na escola transforma-se em potente ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista e intercultural. Ao vivenciar seus elementos rítmicos, coreográficos e simbólicos, os/as estudantes são convidados/as a refletir sobre processos históricos de exclusão e resistência, desenvolvendo assim uma consciência crítica sobre a formação da sociedade brasileira. Mais do que aprender uma dança, trata-se de compreender como as manifestações culturais populares carregam em si memórias de luta e estratégias de sobrevivência cultural, conformando o que o IPHAN (2014) reconhece como patrimônio vivo da diversidade brasileira.

Entre saberes e territórios: Uma Metodologia

A experiência foi desenvolvida em três etapas, conforme a Proposta Triangular de Barbosa (1996), seguindo a apreciação, onde foram exibidos vídeos do Maracatu Cambinda Brasileira, destacando sua musicalidade, coreografia e contexto histórico. Essa fase permitiu uma reflexão sobre a diversidade cultural brasileira e a importância do Maracatu como expressão artística e identitária (Iphan, 2014). A reprodução, na qual os/as estudantes vivenciaram os movimentos característicos da dança, como o “baque” (batida do surdo) e os passos sincopados. A imersão prática foi essencial para superar o estranhamento inicial, conforme relatado por Silva (2014) em discussões sobre identidade e diferença. E, por fim, a criação, inspirados pelo repertório aprendido, as crianças criaram coreografias próprias, mesclando elementos do Maracatu com suas vivências pessoais. Essa etapa reforçou a autonomia criativa e a valorização da cultura popular (Barbosa, 1995).

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos revelaram um processo transformador marcado por três dimensões complementares. Inicialmente, observou-se o engajamento progressivo dos/as estudantes, superando a resistência natural ao desconhecido (Sodré, 1988), que se manifestou através da participação entusiástica nas atividades práticas de reprodução coreográfica e, especialmente, nos momentos de criação. Este envolvimento ativo demonstrou como a abordagem triangular facilitou a apropriação significativa dos conteúdos, permitindo que os/as estudantes transitassem da condição de espectadores/as para a de criadores/as culturais. Paralelamente, constatou-se uma notável ampliação do repertório cultural, com os/as estudantes demonstrando capacidade de reconhecer o Maracatu Rural não como mera manifestação folclórica, mas como expressão viva da cultura afro-brasileira com profundo significado histórico e social.

Em nível cognitivo e atitudinal, as aulas propiciaram o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre diversidade cultural e respeito às tradições afro-brasileiras. As discussões revelaram como os/as estudantes passaram a estabelecer conexões entre a prática do Maracatu e questões contemporâneas sobre identidade e preconceito,

demonstrando que a experiência artística transcendeu o âmbito estético para alcançar dimensões éticas e políticas. Este aspecto corrobora as perspectivas de ACOGNY em *As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África* (2017) sobre a potencial estético, e como prática cultural qu estética, e como prática cultural que fortalece o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade brasileira.

A experiência evidenciou, portanto, que a Dança - quando abordada em sua complexidade cultural - pode se constituir como dispositivo pedagógico privilegiado para a descolonização do currículo escolar. Os resultados apontam para a eficácia de metodologias que articulam dimensões práticas e reflexivas, capazes de promover simultaneamente o desenvolvimento artístico e a formação cidadã. Esta dupla potencialidade confirma a importância de se implementar propostas pedagógicas antirracistas que, através da valorização de manifestações culturais como o Maracatu Rural, contribuam para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Considerações

O trabalho pedagógico com o Maracatu Rural evidenciou a importância estratégica de integrar manifestações culturais afro-brasileiras no ambiente escolar como elementos vivos e transformadores da prática educativa. Mais do que um conteúdo folclórico a ser ensinado de forma superficial, essa manifestação cultural revelou-se um potente dispositivo de formação cidadã, capaz de articular dimensões estéticas, históricas e políticas no processo de aprendizagem. A abordagem metodológica proposta por Barbosa (1995), que possibilita apreciação, contextualização e criação, mostrou-se particularmente eficaz por permitir que os estudantes vivenciassem o Maracatu em sua complexidade, não apenas como espectadores, mas como participantes ativos e criadores, desenvolvendo assim uma compreensão crítica sobre sua importância cultural e social.

Os resultados positivos desta experiência sugerem a necessidade de ampliar práticas semelhantes para os Anos Finais do Ensino Fundamental, onde seria possível aprofundar as discussões sobre identidade, território e decolonização cultural com maior

complexidade teórica. Essa expansão permitiria estabelecer diálogos mais consistentes com as competências gerais da BNCC, particularmente no que se refere à cultura digital (através da produção de registros multimídia), ao projeto de vida (explorando as relações entre cultura e identidade profissional) e à cidadania (discutindo políticas públicas de preservação do patrimônio cultural). Além disso, a continuidade desse trabalho poderia fortalecer a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, transformando as escolas em espaços efetivos de valorização da diversidade cultural brasileira e de combate ao racismo estrutural.

Referências

ACOGNY, Patrick. As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África. **Rebento**, São Paulo, v. 6, p. 131-156, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 59–64, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em: 17 set. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FIALHO, Laís Azevedo. O Maracatu como Ferramenta Política e Descolonização da Cultura. **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros**: Paraná. V. 1, n. 01, 2017. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/3-2.pdf>. Acesso: 17 set. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPHAN. **Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial nº 004/2014** – Maracatu Rural. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 50, 17 dez. 2014.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. A distinção dos dois tipos de maracatus: a invenção de um conceito. **Revista Afro-Ásia**: Salvador, n. 61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/29628>. Acesso: 17 set. 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações**: criança, dança e escola. Coordenadora: Josca Ailine Baroukh; Organizadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012b. (Coleção InterAções).

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

Wagner Leite dos Santos. Mestrando em Artes no Programa de Pós-graduação Profissional em Artes - ProfArtes na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciado em Dança pela mesma; Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro; Professor de Arte do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO XXIV

A CULTURA POPULAR COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO E PRÁTICA CONTRA-COLONIAL NO ENSINO DE ARTE

Dendê Ma'at Tarairiú¹

Luana Aires de Souza²

¹Escola Municipal de Ensino Fundamental Comendador Cícero Leite – João Pessoa Paraíba, Brasil; dendemaat@gmail.com

²Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Moema Tinoco Cunha de Lima – João Pessoa, Paraíba, Brasil; luana.asouza@professor.joaopessoa.pb.gov

Introdução

Este artigo compartilha noções e práticas pedagógicas fundamentadas na cultura popular como estratégia de ensino de Arte e enfrentamento ao racismo estrutural na escola. A experiência vem se desenhando em uma pesquisa de especialização e mestrado em andamento de duas educadoras da rede municipal de ensino de João Pessoa que se interessam em compreender como as práticas culturais afro-brasileiras e indígenas podem ser incorporadas ao ensino de Arte de forma significativa, respeitando a diversidade e os contextos locais dos alunos. A partir da *Pretagogia*, do diálogo com as Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), e da “5ª Formação docente continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular, 2025”, nosso objetivo maior, para além das linhas que cabem neste texto, é demonstrar como a cultura popular pode ir além da “folclorização”, tornando-se método, linguagem e estrutura das aulas de Arte. Para tanto, apresentamos algumas noções pedagógicas, que vêm se construindo em sala, e o

relato de uma prática de construção do brinquedo do Boi. O trabalho parte de uma perspectiva metodológica que valoriza a vivência, a oralidade e a corporeidade como epistemologias (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Petit, 2015).

Quem vem lá? Sou eu!

A construção da prática docente a partir da cultura popular é um processo vivo, contínuo e profundamente atravessado pela experiência, portanto envolve momentos de frustração e superação diários. Trabalhar com saberes ancestrais no chão da escola exige uma escuta atenta ao tempo da turma, aos cruzamentos do cotidiano e aos sentidos que se reconstroem a cada encontro. Reforçamos incansavelmente que não se trata de aplicar uma receita pronta a ser replicada, mas de cultivar um repertório de princípios e referências que sirvam de guia para um tipo de pedagogia que se ancore no corpo, na música, no canto, na relação com a roda, com o silêncio, com o afeto e também com o conflito. Tais princípios e referências destacados aqui (tabela e relato) advêm da nossa formação vivencial como brincantes de cultura popular que molda, antes da nossa prática pedagógica, nossa forma de ser no mundo. Desde a graduação em Dança, nós fomos colegas de turma com trajetórias marcadas por confluências e divergências. Ainda assim, a vida nos reaproxima em diferentes momentos, feito maré que vai e volta. Apesar da atuação ser em escolas diferentes, hoje, confirmamos o desejo comum de um ensino de Arte sensível e transformador através da cultura popular.

O binômio desafio-adaptação se torna significativo, portanto, para assumir a cultura popular, campo de saber vivo e relacional, como raiz para elaborar essa prática com presença, escuta e disposição para o improviso, assim como nos jogos de Capoeira, no brinquedo do Boi, numa roda de passistas de Frevo ou conversas entre figuras do Cavalo Marinho. Um mesmo canto que um dia desperta à atenção pode, no outro, soar irrelevante. Um gesto que produz encantamento em uma turma pode passar sem graça em outra.

Essa capacidade de presença, encantamento, oralidade e improviso abarca o jeito de ‘fazer arte’ de uma gama imensa de manifestações populares. A não linearidade do “sucesso” pedagógico, nesse contexto, é nossa ‘estratégia de sobrevivência’ potente. Ela permite que exerçamos a criatividade como ato político, ético e estético. Permite

também considerar que a cultura popular, quando vivida como fundamento metodológico, não apenas ensine conteúdos, mas recrie relações de sentido: reconecta-os à sua ancestralidade, ampliando repertórios simbólicos e ressignificando o espaço escolar como território de criação, pertencimento e sentido. Uma prática pedagógica fundamentada na cultura popular não se pretende a folclorizar ou apresentar manifestações artísticas afro-brasileiras e indígenas como conteúdos, comumente isolados e pontuais. Quando percebemos à luz da *Pretagogia*, ela passa a operar com outra lógica: a dos saberes que emergem. Ou seja, de epistemologias negras e indígenas, não raras vezes marginalizadas na escola, mas que são constitutivas da identidade brasileira. Nessa empreitada, algumas autoras vêm se destacando no estudo de currículos afroreferenciados (Machado; Petit, 2020).

Sandra Petit (2015) propõe a *Pretagogia* como um campo de elaboração teórico-prático que parte da experiência e da ancestralidade negra como centro, e que confirma a existência de pedagogias próprias nos modos de ensinar, aprender e viver das culturas afro-diaspóricas. Alves e Petit (2015) trabalham o conceito de marcadores de africanidade especialmente no contexto das relações étnico-raciais na educação, vinculando-se às epistemologias de matriz africana.

Dentre os elementos que elas nomeiam como marcadores de africanidade, destacamos aqueles que percebemos marcar nossa sala de aula: a valorização da oralidade como forma legítima de transmissão de conhecimento; a presença do sagrado nas manifestações culturais, sem a separação moderna entre razão e espiritualidade; a corporeidade como dimensão indissociável do pensamento; a centralidade da música e da dança nos processos de aprendizagem; a vivência do tempo cíclico, em conexão com os ritmos da natureza.

Como educadoras de Arte, entendemos que não se trata apenas de apresentar às crianças e adolescentes às manifestações culturais populares. Trata-se perceber nelas o surgimento de verdadeiras pedagogias, modos próprios de ensinar e aprender e permitir que esses modos atravessem o planejamento, a condução e a avaliação das aulas em um processo contínuo, fluido e aberto. Alguns dos elementos que compõem essa abordagem, no contexto deste trabalho, são expressos de forma concreta na organização de aula na tabela abaixo:

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Tabela 1. Elementos da Prática Pedagógica e Marcadores de Africanidade.

Elemento da Prática	Função Pedagógica	Marcador de A. Relacionado
“Volta ao mundo” da capoeira	Momentos de avaliação, respiração, tesmunho interno. avaliação afetiva do processo ou situação coletiva	Ciclicidade (ou tempo cíclico); corporeidade; ritualidade
Quadrinhas rimadas para organização do cotidiano (ex: ir ao banheiro)	Organização da rotina de forma lúdica e criativa com versos e rimas;	Oralidade; ludicidade; ritmo; centralidade na música e na dança.
Palavra "Iê" vocalizada coletivamente	Comando coletivo para iniciar ou concluir atividades; marcação rítmica e simbólica	Musicalidade; oralidade; coletividade
Cantos do coco de roda, cavalo-marinho e capoeira	Instrumentos de acolhimento contação de histórias, escuta, treinamento coporal e silêncio.	Música; corpo como linguagem; espiritualidade; ancestralidade
Estabelecimentos de Rodas	Espaço de partilha, criação coletiva e escuta ativa	Circularidade; comunidade; corporeidade; oralidade

Fonte: elaborado pelos autores.

Essas escolhas metodológicas não são apenas funcionais, mas simbólicas e políticas. Vamos olhar para o elemento “volta ao mundo” como exemplo. É uma expressão fundamento da capoeira Angola que refere-se ao momento em que os capoeiristas interrompem temporariamente o jogo e se deslocam em círculo dentro da roda, acompanhando sua área interna:

Esse movimento pode ser realizado de diversas maneiras, incluindo a caminhada pausada e a extensão de um dos braços para um leve toque de mão. Na capoeira angola, essa volta é território de ressignificações. Pode ser o fechamento de um ciclo, o silenciar das vozes internas que sussurram estratégias de pegar o parceiro/a, o convite para acalmar ânimos quando o jogo ameaça perder o prumo. É gesto de reverência aos saberes e destrezas tecidos na roda, sinal de que é tempo de mudar o rumo, de repensar caminhos, de buscar outra brecha, outro tempo, outra cadência. É também travessia: quem já rodou muito sabe que há horas de recuar, outras de avanço, sempre atento ao compasso da conversa entre corpos. A volta ao mundo é uma brecha no tempo, uma chance de afiar a percepção, de escutar o jogo com mais do que os ouvidos – de senti-lo na pele, no chão, na pulsação da roda que nunca se encerra, apenas se renova (Diário-reflexão, Lua Camboatá, 2024).

O estabelecimento de dinâmicas, vocabulário, repertório, filosofias que partem

dos modos de ser e fazer das manifestações populares são de todo modo um jeito de enxergar a nós mesmas como fazedoras de conhecimento. Enquanto brincantes e educadoras, podemos afirmar nas palavras do Mestre Nego Bispo, presentes em sua obra “A Terra dá, a Terra quer”, que: “A arte é conversa das almas porque vai do indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada. A cultura é o contrário. Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida” (Bispo, 2023). Quando convidamos as crianças a dar “a volta ao mundo”, a praticar o improviso rimado, a estabelecer ordem e disciplina não a partir do corpo estático, mas a partir do jogo e trabalho em comunidade, o valor e poder da palavra entoada, a construir brinquedos (como é o caso do relato a seguir), estamos praticando todo dia um pouco os saberes do povo. Somadas à vivência e à prática diária, encontramos também nos espaços de formação institucional fortes aliados para pensar qual currículo queremos.

Firmando o pensamento nessa conversa de almas, segue uma contação da prática do brinquedo do Boi que foi realizada com quatro turmas de 3º ano dos Anos Iniciais, nas escolas EMEIEF Moema Tinoco Cunha Lima e EMEIEF Professor Luiz Mendes Pontes, no ano de 2024. Entre as turmas, houveram pequenas adaptações e diferentes maneiras de partilhas dos momentos. Para melhor compreensão, tornamos a contação como sendo de uma única turma, mas todas as etapas da prática, dividida em 7 (sete) aulas, foram desenvolvidas em cada uma delas, com suas especificidades, porém com a mesma alegria brincante. Antes de iniciar a história dessas práticas, algumas das habilidades trabalhadas precisam ser pontuadas.

Algumas habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), foram trabalhadas durante o processo de criação do Boi. A contação de história, na habilidade (EF15AR17) Reconhecer e apreciar o teatro de formas diversas, incluindo o teatro de boneco e outras formas de expressão teatral. As músicas, na habilidade (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. As Artes Visuais, nas habilidades (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas

locais, regionais e nacionais, (EF15AR104) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais, e (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. A Dança, na habilidade (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

Há de se considerar o modo integrador e plurivalente do fazer popular, sendo presente também duas habilidades neste sentido. Em Artes Integradas, observamos as habilidades (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas, e (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial (...). Sendo assim, os objetos de conhecimento trabalhados durante todo o bimestre foram: Processo de Criação, Patrimônio Cultural, Elementos da Linguagem, Matrizes Estéticas e Culturais, Materialidades e Contextos e Práticas. E finalmente, vamos a parte divertida da história!

O processo de criação de um Boi, se deu inicialmente, pela demonstração de interesse e encantamento das crianças ao se depararem com a Contação de História sobre o mesmo. O conteúdo apresentado faz parte do livro adotado pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (Moschkovich, 2001), porém a forma que ela foi desenvolvida passou pela experiência de brincante popular da educadora Dendê, desde a tenra infância. Por isso, abrimos este espaço para o texto em primeira pessoa como um convite a uma conversa na calçada em frente de casa com nossa vizinhança. Firmando o pensamento que esse chamado te traga memórias amigáveis e de conforto.

O interesse, a curiosidade das crianças, já tinha sido notada. Ainda assim, percebi que algumas crianças apesar de conhecerem a figura do Boi, não sabiam das danças, músicas e nem mesmo a história por trás desse brinquedo. Então, eu recordei que:

Desde muito criança, sempre gostei de ouvir histórias. De imaginar estar

dentro delas, enquanto ouvia, e criá-las. Criança tem disso, né? De inventar, se reinventar, brincar de faz de conta, reproduzir o que vive e, segundo dizem, até o que viveu em outras vidas. Já ouvi que as memórias de quem fomos, e do que nos trouxe de volta, habita vividamente em nossas mentes enquanto somos crianças. Afinal, as crianças estão mais próximas dos mais velhos, do que nós, que estamos no entre de ser criança e velhos (MA'AT, 2022, p. 13).

E de fato, as crianças também gostavam muito quando eu contava histórias. Tanto que já tínhamos acordos construídos sobre a importância da escuta. Então, ao entrar na sala de aula, pedi para que prestassem muita atenção, e falei as palavras mágicas:

- Hoje vou contar uma história! (E comecei...)
- Pai Francisco e Mãe Catirina, eram casados e se amavam muuuuito. Os dois trabalhavam na mesma fazenda. (Utilizando gestos, às vezes antes mesmo das palavras para que eles participassem da contação ativamente. Continuei:)
- Um dia Mãe Catirina estava... (Girei meu corpo de lado e fiz um gesto de meio círculo na barriga)
- Buchuda! (Alguns gritaram)
- Isso!! E quando as mães ficam buchudas, sentem desejo de comer algumas coisas bem diferentes. Mãe Catirina sentiu vontade de comer (estirei minha língua para eles e aponte) - Língua! Eca!! Eu já comi! (Foram algumas das falas).

A história foi contada dessa maneira coletiva até o final, com o Boi revivendo. Falamos um pouco dos personagens presentes na história e dos momentos mais significativos. Entre os personagens tinha o principal, o Boi. Porém, conversamos sobre a importância de todos, incluindo os Caboclos e Indígenas que salvam o Pai Francisco do Vaqueiro que queria entregá-lo ao Fazendeiro para castigá-lo.

Na aula seguinte, apresentei imagens a eles de alguns Bois, incluindo os do Maranhão, Parintins e daqui da Paraíba. Fizemos uma aula prática de criação de um Boi a partir do desenho. Ao final, perguntei a eles se gostariam de dançar o Boi com todos os personagens. A condição era que todos tinham que participar, tanto da feitura do Boi como da dança.

Durante três aulas, imergimos na criação do Boi. Em uma delas coloquei o papel Kraft no chão até que todos, divididos em dois ou três grupos, conseguissem se localizar em uma parte dele. Disponibilizei o pincel, tintas guache e pedi para que cada um pintasse o que ficaria bonito para nosso Boi. A temática era livre e o respeito mútuo. Na outra aula, distribuí papel laminado e pedi para que desenhasssem e recortassem figuras diversas, direcionei para geométricas e formas simples, mas a escolha também foi deles. Na última aula, juntamos os materiais, acrescentamos tiras de papel crepom, chifres, olhos e colocamos tudo numa caixa de papelão, finalizando assim o acabamento do Boi.

Aproveitando as aulas de criação do Boi, ouvimos algumas músicas de diferentes Bois. E na aula seguinte, a do acabamento final do Boi, apresentei um pouco do movimento do corpo que podíamos fazer com as músicas do Mestre Tião Carvalho. Escolhi o Mestre Tião para aprofundarmos, por ter proximidade com o trabalho dele, inclusive participando de oficinas facilitadas pelo mesmo. As músicas mais tocadas foram “Povo do Japão/ Princesa do Morro (Bumba meu Boi)” (Carvalho, 2018), “Boi de Cofo” (Carvalho, 2018) e “Até a Lua” (Carvalho, 2014).

Seguindo o ciclo de sete encontros, na nossa sétima aula finalmente brincamos coletivamente com o Boi. Ao final deixamos fluir e não nos apegamos aos outros personagens e todos que quiseram foram o Boi, ou melhor o miolo, como é chamado o dançarino que fica embaixo do Boi. Tudo se tornou o que é, uma grande brincadeira.

Ao longo das sete aulas, foi perceptível a mudança de relação entre os colegas de sala. As discussões negativas deram espaço a discussões construtivas. Eles se uniram mais e passaram a respeitar mais uns aos outros. Já que essa harmonia era necessária para a continuidade do trabalho, que foi coletivo do princípio ao fim.

A avaliação escolhida foi a formativa, sendo realizada ao longo de todo o processo, percebendo as presenças ativas, como os alunos reagiam às propostas, como se expressaram corporalmente, como se posicionavam diante das atividades, a disponibilidade na criação, a autonomia, a criatividade e a interação com os colegas. Além da avaliação formativa de mim para com os estudantes, houve também o momento da autoavaliação deles e avaliação deles para comigo e do componente Arte. Uma das perguntas foi o que eles mais gostaram durante o ano letivo e não poderia

faltar para os próximos estudantes dos terceiros anos:

- O BOI! foi o coro mais forte!

Conclusão

Os elementos trazidos no decorrer do texto, demonstram o quanto a cultura popular pode ser estruturante nas aulas de Arte e nos convidam a deslocar nosso olhar para uma prática que se faz na vida, um modo, conectado à ancestralidade e coletividade, comprometido com a construção de valores positivos em relação às culturas negras e indígenas as quais são parte. Esses referenciais, até mesmo a escolha de como trazer esse relato para cá, têm nos mostrado resultados expressivos no estabelecimento de vínculos; na participação mais ativa nas aulas de Arte; na ampliação do entendimento sobre o que é “Arte” para além do “desenho, da pintura ou folclorização” e na aproximação espontânea dos estudantes com elementos de sua ancestralidade.

A formação continuada tem nos ofertado, nesse sentido, reflexões e ressignificações da prática pedagógica, especialmente para educadoras que, como nós, buscam tensionar o currículo, se orientando por paradigmas contra coloniais, sendo efetivas na aplicação das Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), promovendo portanto uma educação engajada na justiça social e racial. A cada ciclo formativo temos uma oportunidade de dialogar nossas experiências concretas nas escolas com saberes acadêmicos. No entanto, é preciso reconhecer que, por vezes, a falta de recursos em algumas escolas, seja de material ou ambiente adequado, gera desafios abissais para efetivação de práticas transformadoras. Ademais, observa-se relutância por diferentes motivos, no geral mal justificados, para a efetivação de práticas como essas. Assim, celebramos nossas pequenas vitórias, como ensina a cultura popular, que traz no culto a alegria a energia de continuar, mas sem perder de vista as faltas, os silêncios e os entraves que ainda afastam a formação docente da prática. Celebrar, sim, mas como quem dança com os pés no chão duro, sem esquecer que cada conquista é também resistência. Ê booooooi!

REFERÊNCIAS

ALVES, Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (Orgs). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Impreco, 2015.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Unbutu Editora/Piseagrama, 2023.

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

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 28 jul. 2025.

CARVALHO, Tião. **Até a lua**. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mcj041t5nxw>. Acesso em: 28 Jul. 2025.

CARVALHO, Tião. **Boi de cofo**. São Paulo: 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eqqCZ_GAIM4. Acesso em: 28 jul. 2025.

CARVALHO, Tião. **Povo do japão/ princesa do morro**. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xa4jE76u778>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em 25 jul. 2025.

GOMES, Holanda (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 Jul. 2025.

MA’AT, Dendê. **Ofô - Encantarias no Ensino da Dança**. 2022. TCC (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. **Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento**. Revista Exitus, v. 10, 2020.

MOSCHKOVICH, Diego. *et al.* **Mundo das explorações Arte**: 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2001. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-1/arte/mundo-de-exploracoes-arte/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 - Fortaleza: EdUECE, 2015.

Sobre os Autores e Autoras

Dendê Ma’at Tarairiú . Filha de Oya, do Candomblé e da Jurema Sagrada, plurArtista, capoeira, educadora social, aceleradora no movimento hip hop, slammer, produtora cultural, brincante, compositora, Graduada em Dança pela UFPB, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Cena Preta/ Quilombo, onde foi bolsista PIBIC. Especialista em Ensino da Música na Educação Básica pela UERN. Educadora de Arte na EMEF Comendador Cícero Leite.

Luana Aires de Souza. Lua Camboatá, é artista do movimento, arte-educadora, brincante, produtora cultural e capoeirista. Graduada em dança e biologia, mestranda no ensino de arte pela UFPB, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Cena Preta/ Quilombo, professora de arte das escolas Moema Tinoco Cunha Lima e Analice Gonçalves e em coordenação pedagógica de pós-graduação. Fomenta grupos tradicionais de capoeira, coco de roda, ciranda e cavalo-marinho.

CAPÍTULO XXV

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE E A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE

Adriano Marcos Pereira¹

Hayala César de Sales²

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura³

Sandra Michelle Cruz de Melo⁴

¹Escola Municipal Dom Hélder Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
adriano.mpereira@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Dom Hélder Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
hayala.csales@professor.joaopessoa.pb.gov.br

³Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
michelle.gabrielli@academico.ufpb.br

⁴Escola Municipal Fenelon Câmara - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
sandra.mcmelo@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Da formação inicial a formação continuada: construção da identidade do professor

Durante o processo de formação acadêmica dentro de um curso de licenciatura, percorremos diversos caminhos entre teoria e prática que podem contribuir com a nossa jornada do fazer docente. Desta forma, durante a graduação, podemos nos deparar, para além dos componentes curriculares e estágios supervisionados obrigatórios, com programas e/ou projetos de pesquisa, extensão e ensino que favorecem o processo formativo.

Neste sentido, os programas ou projetos de ensino como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid, no âmbito da Capes) e o Programa das Licenciaturas (Prolicen, no âmbito da UFPB), especialmente dentro das

Instituições Públicas de Ensino Superior, visam promover a inserção dos estudantes das mais diversas licenciaturas nas escolas públicas da Educação Básica do nosso país, antes mesmo de iniciarem seus estágios obrigatórios, e ao mesmo tempo, criar uma ligação entre escola e universidade, professores do Ensino Superior e os da Educação Básica e entre os futuros professores com aqueles que já desenvolvem o ofício da docência.

Também buscam fortalecer o entendimento de que para se tornar professor é necessário estar no chão da escola vivenciando os desafios do exercício docente na prática, e essa compreensão vai muito além do que temos acesso por meio dos livros e/ou de outros textos acadêmicos que estudamos na universidade. Assim, em meio a matriz curricular das licenciaturas e das possibilidades de participação em projetos de ensino, a formação inicial vai se constituindo ao aproximar os licenciandos do campo de atuação profissional, contribuindo para a formação dos futuros docentes ao inseri-los em escolas.

Entretanto, apenas a formação inicial não é o suficiente para se tornar um bom professor. É necessário que, ao longo da carreira, se invista em formação continuada, considerando que, como diria Freire, somos seres inacabados (Dowbor, 2008) e as crescentes demandas que surgem no campo educacional. Logo, para além do interesse individual de cada professor em buscar cursos livres e/ou programas de pós-graduação em nível de especialização lato sensu e/ou mestrado e doutorado (acadêmico ou profissional) e pós-doutorado, é importante que a formação seja fomentada por meio de políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal.

Neste sentido, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) em parceria com a UFPB têm investido desde 2024 na formação continuada de professores da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio do projeto: “Formação docente continuada na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular” (Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP). Ressaltamos que a formação continuada é oferecida por docentes de áreas do conhecimento específicas (Arte, Matemática, Educação Física, Inglês, Português, Ensino Religioso, Geografia, História e Ciências) para professores da Rede Pública Municipal de cada área, concursados e contratados como prestadores de

serviço, em encontros formativos uma vez ao mês, com temáticas escolhidas a partir de uma avaliação diagnóstica com profissionais da Secretaria de Educação e os próprios professores. Com isso, ao refletir sobre a formação continuada de professores, entendemos que:

somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe benefício para o alunado e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo (Imbernón, 2009, p. 27).

Após este breve preâmbulo, faremos uma breve apresentação. Somos três artistas docentes, concursados pela PMJP na área de Dança através do Edital nº 01/2013, atuantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, e uma artista-docente atuante na Licenciatura em Dança da UFPB e como professora-formadora na formação continuada em questão. Viemos ao longo das nossas trajetórias profissionais, fazendo, discutindo e refletindo o ensino da dança no contexto escolar, considerando o aprendizado que “acontece no e pelo corpo”, prezando por processos de ensino-aprendizagem que reconhecem o ser humano em sua totalidade e na integração corpo e mente na Educação Básica, mas também diretamente na formação dos licenciandos em Dança através dos estágios supervisionados obrigatórios, do Pibid e do Prolicen que são desenvolvidos nas escolas em que atuamos, sendo uma delas localizada no bairro Valentina e outra, no Geisel, ambas na periferia de João Pessoa.

É pensando nessas reflexões iniciais acerca do percurso da formação de professores que iremos percorrer os caminhos dessa prática formativa, buscando ressaltar a importância de uma formação continuada pautada nas necessidades e desafios reais enfrentados pelo professor na escola e, especialmente, na sala de aula, contribuindo significativamente para o seu processo de ensino-aprendizagem por onde passa.

Formação continuada e a *práxis* pedagógica: reflexões necessárias

Ao passo que ingressamos no ambiente escolar como docentes, achamos que já

estamos totalmente preparados para lecionar sem precisar de mais momentos formativos que ajudarão na nossa prática pedagógica. Mas será que realmente é esse o caminho ou reflexões que um licenciado deve ter mesmo se fizer uma especialização, mestrado e doutorado? Acreditamos que não!

A formação continuada é processo formativo que contribui consideravelmente com a melhoria da prática pedagógica dos professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Afinal, com as transformações que ocorrem no mundo em todos os campos da atuação humana, a educação, mais que outras áreas, precisa acompanhar essas mudanças, já que ela pode ser considerada a força motriz da sociedade.

Para entendermos melhor sobre o contexto da formação continuada na sociedade referente às transformações que ocorrem nesse cenário, Imbernón, (2009), informa que:

na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam sobretudo nos papéis, embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo (Imbernón, 2009, p. 7-8).

Refletindo sobre as mudanças ocorridas no cenário da formação de professores, devemos reforçar que não só os docentes ganham com isso, mas o próprio corpo estudantil, que também é protagonista do processo de ensino-aprendizagem e é impactado diretamente por essas transformações. Desta forma, entendemos que ao se apropriar de novas estratégias metodológicas como, por exemplo, as que envolvem tecnologias e metodologias ativas que são atrativas para os estudantes dentro e fora do contexto escolar, a aprendizagem pode acontecer de forma mais fluida, dinâmica e prazerosa.

Ao abordarmos as questões que envolvem a formação continuada e a prática pedagógica, ressaltamos que tendem a fortalecer o comprometimento docente,

promovendo mudanças no seu contexto ético e político, as particularidades de cada ambiente escolar por onde os professores transitam, além da construção de uma educação de qualidade. Sobre isso, segundo Melo e Moraes (2021, p. 81),

conhecer a si e os caminhos pelos quais se cria o próprio jeito de ensinar implica, entre outras coisas, compreender o contexto de cada um, bem como ouvir sobre e trocar experiências pertencentes ao lugar e ao papel do outro. São protagonismos que se intercalam na ação do ensino, brechas para que um possa conhecer um pedaço de si que não conhecia, mais expandido, sem limitações impostas (Melo; Moraes, 2021, p. 81).

Compreendemos nas trocas feitas na formação continuada a *práxis* dos professores, uma prática pedagógica que é construída e fundamentada no caminho do fazer, com base na teoria, nas vivências contínuas e compartilhadas a partir do olhar sensível-teórico-prático dos formadores, que proporcionam tais reflexões sob uma condução que nos possibilita fomentar o tipo de educação que estamos comprometidos e empenhados a trabalhar: numa educação democrática, crítica, reflexiva, criativa, emancipadora e transformadora. É exatamente por meio dessa educação que o professor fortalece sua identidade profissional, ampliando seus saberes, além de contribuir para uma concepção democrática de educação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos encontros formativos em Arte da formação continuada do município de João Pessoa, nos deparamos com uma proposta formativa que não só nos trouxe temáticas atuais e relevantes ao ensino de Arte na contemporaneidade, mas também uma propositura pedagógica pautada numa concepção democrática de educação que considerou as partilhas e as conversas, as trocas de saberes e experiências, um espaço de construção coletiva de conhecimento, de escuta de si e do outro, da valorização dos saberes docentes, possibilitando o engajamento dos participantes como condutor do processo formativo e não um espaço passivo. Conforme os professores-formadores explicam:

ao invés de nos preocuparmos em relação ao quanto de teoria e prática estamos propondo, alimentando a oposição entre quem pensa e quem faz, nos comprometemos em experimentar um trabalho que tivesse uma orientação prático-teórica, ou seja, que fosse mais horizontal e coletiva (Tinôco; Gabrielli, 2024, p. 234).

Essa propositura nos inspirou - enquanto docentes em um cotidiano cheio de compromissos burocráticos e desafios do contexto escolar, que não nos proporciona um espaço adequado para o ensino da Arte - a nos desafiarmos e estarmos dispostos juntos aos estudantes em construirmos um espaço de aprendizado e criação em Arte de forma engajada, uma vez que “a aprendizagem significativa é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja” (Dowbor, 2008, p. 63).

De acordo com hooks (2020), em seu conceito de pedagogia engajada, a interação é um fator primordial para um processo de ensino e aprendizado de qualidade, o tempo destinado a partilha e ao diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo é tão importante quanto os conteúdos ensinados, de modo que as escolhas que fazemos no “como ensinamos”, modifica o interesse e engajamento discente e docente. Assim, reforçamos a importância da “participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49).

Diante das reflexões aqui expostas, compartilharemos alguns processos criativos realizados na sala de aula e nas escolas em que atuamos, sob a compreensão de que o aprender ensinar-criar em Dança na escola incide em engajar estudantes, professores e a comunidade escolar. A respeito disso, citaremos o espaço destinado a experiência e apreciação artística na escola de Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara, o projeto *Recreando com Arte*, concebido pelo professor Adriano e abraçado pela professora Hayala e por toda a escola, que busca fomentar um espaço para apresentação e fruição de processos criativos em Dança e nas demais linguagens artísticas no horário do intervalo escolar, visando compartilhar saberes e engajar toda à comunidade escolar na apreciação das obras produzidas e desenvolvidas pelos próprios estudantes.

No primeiro bimestre de 2025, junto aos estudantes do Pibid e Prolicen da Licenciatura em Dança da UFPB, em comemoração ao Dia Internacional da Dança (29 de abril), tivemos a oportunidade de apresentarmos alguns resultados de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dentre eles: “Ciranda” (7º G), a performance

“Mulheres no futebol” (7º E), e a performance “Você vai se arrepender de levantar a mão para mim” (8º G). Além das criações artísticas da professora Hayala, tivemos também as do professor Adriano, intituladas de “Sensações” (9º A), “Passos urbanos” (9º D), “Entre seus braços” (9º C) e, por fim, “Livres” (9º B).

Esses resultados culminaram em apresentações artísticas da linguagem da Dança em diálogo com diferentes temáticas, como: cultura popular, o protagonismo das mulheres na sociedade, o combate à violência de gênero, dentre outras, possibilitando a comunidade escolar vivenciar uma apreciação artística e estética em Dança, bem como o compartilhamento de saberes que são frutos de processos de ensino-aprendizagem em Dança, que privilegiam criações artísticas engajadas a um pensamento crítico e reflexivo. Segundo hooks (2020), tanto professores quanto estudantes são responsáveis por juntos criarem uma comunidade de aprendizagem, e este movimento torna-se primordial para compartilhamento de ideias e formação do pensamento crítico, assim

quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2020, p. 29-30).

Nesse sentido, constatamos que tanto para os estudantes que desenvolvem as obras artísticas quanto para os estudantes espectadores e demais plateia, o *Recreando com Arte*, tornou-se um momento de fazer-pensar Arte na escola, extrapolando os espaços individuais das salas de aula, convocando a comunidade a engajar-se através da experiência estética e dos possíveis desdobramentos que a vivência de uma Arte crítico-reflexiva pode oportunizar.

Formação continuada e o ensino de Arte: algumas considerações finais

Secretários estaduais e municipais de educação, diretores, supervisores e professores de escola devem se conscientizar de que aula de arte não se resume a atividades de desenho e pintura, e que o ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão (Morandi; Strazzacappa, 2006, p. 21)

A arte, enquanto atividade expressiva e campo de conhecimento humano,

sempre ocupou um lugar de extrema importância na sociedade e, na educação, não poderia ser diferente. A Arte na educação é fundamental para o processo de desenvolvimento criativo, artístico, crítico, de apreciação estética e de formação cultural e social de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sob este prisma, reconhecemos a importância de uma formação continuada no ensino da Arte pautada em novas abordagens e metodologias, as quais os professores possam enveredar por novos caminhos, ampliando seus olhares sobre o fazer docente e, conseqüentemente, a aprendizagem artística no contexto escolar. Além de contribuir para o fortalecimento da identidade docente e da autonomia criadora, permitindo a abertura para diferentes formas de ver, sentir e interpretar o mundo à sua volta; reverberando assim também, na vida e na formação humana e artística dos sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem na escola, ou seja, os estudantes.

Refletindo sobre a importância de uma formação docente no contexto da arte, Honorato (2011), nos diz que:

andar pelo mundo e prestar atenção nele, podendo significá-lo para então assumir um papel de professor sujeito, aquele que se preocupa com sua formação científica e estética, aquele que percebe o mundo em suas relações e que busca no outro e em si mesmo a possibilidade do diálogo entre a escola, o professor e a criança (Honorato, 2011, p. 110).

É pensando numa melhor formação continuada em arte que possibilitamos a construção de espaços educativos mais democráticos, sensíveis, críticos, criativos e potentes, bem como, promova a produção artística em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais na escola, de forma a ressignificar o processo educativo e transformar, politizar, poetizar e humanizar crianças, jovens e adultos em processo de formação, uma vez que estamos contribuindo no processo de formação de cidadãos. Por fim, é importante que tenhamos consciência que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36).

Referências

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, Sônia Lúcia; LUPPI, Deise Aparecida. (orgs). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Lília; MELO, Sandra. Embaralhamento de lugares: escola formal *versus* universidade no ensino das artes cênicas - reflexões a partir de um relato de experiência. In: STRAZZACAPPA, Márcia (org.). **Fazer, Pensar e Ensinar Artes Cênicas: epistemologias do extremo leste do Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2021.

TINÔCO, Saimonton; GABRIELLI, Michelle. A experiência como formação e a formação como experiência: compartilhando sentidos sobre o ensino de Arte. (2024). **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, 11(2), 229-242. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v11n2a2024-58>

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**/Márcia Strazzacappa e Carla Morandi. Campinas, SP. Papirus, 2006.

Sobre os Autores e Autoras

Adriano Marcos Pereira. Professor da Rede Municipal de João Pessoa na área da Dança e do Teatro. Supervisor do Pibid de Dança. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Arte, Educação e Sociedade pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP) e Mestre em Arte pela UFPB.

César de Sales Hayala. Professora de Dança da Rede Municipal de João Pessoa. Supervisora do Pibid Dança e do Prolicen “No chão da escola”. Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestra em Arte pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura. Professora Associada I da Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora-formadora em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP, coordenadora do Pibid Dança e do Prolicen “No chão da escola”. Bacharela e Licenciada em Dança e Mestra em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Doutora em Educação pela UFPB.

Sandra Michelle Cruz de Melo. Professora de Dança da Rede Municipal de João Pessoa e Professora Substituta na Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Supervisora do Pibid Dança e do Prolicen “No chão da escola”. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, Especialista em Educação em Direitos Humanos e Mestra em Arte pela UFPB.

CAPÍTULO XXVI

O TUPI QUE VOCÊ CANTA: *RITMO, FALA E CAMINHOS INTERDISCIPLINARES*

Olga Alves de Oliveira¹
Nadja Mendonça Lyra Santos²

¹Escola Municipal Lions Tambaú - João Pessoa, Paraíba, Brasil; olgaalvez@gmail.com

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro - João Pessoa, Paraíba, Brasil; nlyrasantos@gmail.com

Introdução

Se há um espaço curricular no qual a cultura brasileira pode ser um dos principais temas a serem trabalhados pedagogicamente, este espaço é o componente Arte. Essa indicação está presente, inclusive, em nossa principal legislação educacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, na qual a Arte é especialmente mencionada com esse fim juntamente com as áreas de português e de história¹. O documento curricular que orienta a rede municipal de João Pessoa, a Matriz Curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais Arte (2024, p. 12-13), também traz a necessidade de trabalhar o patrimônio cultural, especialmente o brasileiro, em “suas matrizes indígenas, africanas e europeias”. Assim, este capítulo trata de experiência didática realizada em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como tema central a cultura indígena e sua contribuição para a construção de nossa língua.

Algo que também gostaríamos de destacar é que essa atividade foi realizada a

¹O artigo 26-A da referida lei trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, trazendo o adendo no parágrafo 2º que tais conteúdos serão especialmente ministrados nas áreas das artes (o texto se refere à “educação artística”), da literatura e história brasileira (Brasil, 1996).

partir de vivências na formação continuada da rede municipal de João Pessoa no ano de 2025 para o componente curricular Arte. Como afirmam Canen e Xavier (2011, p. 641), a formação inicial e continuada dos professores é um espaço privilegiado para a criação e implementação de propostas que trazem a diversidade cultural como foco pedagógico. Em um dos encontros formativos, foi proposto, justamente, que fizéssemos atividades práticas sobre a cultura indígena, como forma de fomentar a temática em nossas aulas e instrumentalizar os professores para tal. Desse modo, foram-nos sugeridos diversos livros para trabalhar a cultura indígena, sendo um deles chamado “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata e ilustrado por Mauricio Negro. O livro, de uma forma lúdica e visualmente cativante, faz um apanhado de palavras que foram incorporadas à língua portuguesa, mas que têm origem tupi. É nesse livro que esta proposta pedagógica se inspira e do qual parte.

Por meio da leitura do livro, estruturamos uma experiência didática inicialmente pensada apenas para a área da música, que foi, inclusive, apresentada para os demais colegas no espaço da Formação Continuada. No desenvolvimento das atividades em nossas escolas, decidimos trilhar também caminhos interdisciplinares, incluindo a elaboração de um Dicionário Ilustrativo de Tupi. A essa altura, é importante destacar que, desde a Resolução 009/2006, o componente curricular Arte na rede municipal pessoense é ocupado respeitando as áreas das artes (artes visuais, dança, música e teatro), algo que antecipou em quase dez anos modificações na LDBEN 9.394/1996 pela Lei 13.278/2016, que especificou as áreas que fazem parte do componente Arte. Então, quando citamos a interdisciplinaridade, estamos nos referindo às intercomunicações que, tendo nossas especificidades como foco, existem entre as áreas. Tal adendo é necessário para que não seja confundida a interdisciplinaridade com práticas polivalentes nas artes, algo que nosso passado já mostrou não funcionar bem.

Desse modo, essa experiência tem como base as propostas pedagógicas do educador musical Carl Orff, que tem a fala e a linguagem como importantes elementos para a musicalização. Segundo Penna (2010, p. 209), as ideias pedagógicas de Orff estão baseadas na tríade “música/movimento/fala”, a “música elementar”, algo que estaria “naturalmente” presente no universo infantil. Assim, “os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e os poemas encontram-se na base de padrões rítmicos,

improvisações melódicas e atividades corporais, constituindo o ponto de partida para pequenas células rítmicas” (Bona, 2011, p. 140). Uma das grandes contribuições de Orff para a área da educação musical está nessa valorização da fala como recurso na aprendizagem, na relação entre a linguagem falada e a linguagem musical (Penna, 2010, p. 210). No entanto, sendo um autor pertencente à primeira geração de educadores musicais, de princípios do século XX, a necessidade de relacionar o método a discussões mais atuais é fundamental². Desse modo, a cultura indígena como material para ser trabalhado nas aulas de música utilizando os preceitos de Orff é uma relação possível e necessária, que visa transpor possíveis limitações diante das demandas atuais pelo respeito a saberes que foram historicamente invisibilizados.

Reconhecer nossas raízes culturais indígenas foi um dos objetivos pretendidos por essa experiência pedagógica, para além da vivência rítmica por meio da fala e da percussão corporal. A vivência musical por meio do vocabulário tupi encontrado em nossa língua faz com que se abram possibilidades de conhecer a riqueza dos povos tradicionais que formam a cultura brasileira. Os outros objetivos dessa atividade foram fazer com que os alunos, no final da atividade: vivenciassem inícios musicais téticos (cabeça do tempo forte do compasso) e anacrústicos (parte de apoio do tempo); compreendessem, por meio da experiência, formas musicais; elaborassem um Dicionário Ilustrado de Tupi como produto final da aprendizagem.

Música e linguagem: trabalhando o ritmo por meio da fala

Esta experiência foi realizada com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, ao longo de quatro aulas, e levou cerca de 30 a 50 minutos. Nessas turmas, foram feitas anteriormente atividades de vivência da pulsação métrica, bem como de reprodução de células rítmicas simples por meio da percussão corporal. Assim, o trabalho com a percussão corporal e fala ritmada era algo já presente nas experiências de aprendizagem

²A primeira geração de educadores musicais, que, além de Orff, fazem parte autores como Dalcroze, Willems, Kodály e Suzuki, lançou as bases dos métodos ativos no ensino da música na primeira parte do século XX (Fonterrada, 2008, p. 122). Apesar de revolucionarem o ensino tradicional de música ao trazer a experiência musical do estudante como foco das práticas pedagógicas, o material musical utilizado pela primeira geração era majoritariamente a música erudita ou a música folclórica ocidental, como aponta Fonterrada (2008, p. 178).

desses alunos, sendo, dessa forma, um pré-requisito para que a atividade tenha sido realizada de uma forma mais fluida.

A leitura do livro foi realizada na primeira aula, sendo conduzida de forma que os alunos estivessem atentos ao que acontecia em cada página. Perguntas para direcionar a atenção para as palavras (“vocês sabem o que significa jacaré em tupi?”) ou para as gravuras do livro (“vocês conseguem localizar as palavras faladas na página anterior nessa imagem?”, “como será que foi feita essa pintura?”) foram formas encontradas para tal. Depois da leitura do livro e das (muitas) perguntas e comentários sobre as palavras feitas pelos alunos, foi pedido para que eles ficassem em círculo para serem apresentadas as palavras que iríamos trabalhar. Os grupos de palavras apresentadas foram “paçoca, pitanga” e “pipoca, amendoim, abacaxi”. Nesse primeiro momento, toda turma repetiu os dois grupos de palavras. Foi pedido também para que os alunos andassem e repetissem as palavras com variação de andamentos e registros de altura (mais grave, mais agudo).

Na segunda aula, depois de retomar o livro e relembrar o que havíamos trabalhado, a turma foi dividida pela metade e cada grupo foi apresentado ao cartão, às palavras e à percussão corporal que iam repetir. A percussão corporal do primeiro grupo foi realizada por pés e o do segundo grupo foi realizado com a mão percutindo o ritmo na coxa, sendo que a indicação era marcar uma sílaba para cada “batida”. Conforme defende Penna (2010, p. 211-212), a percussão corporal “é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil”. Dessa forma, o ritmo e a fala foram ensinadas ao mesmo tempo, porque é a fala que dá o ritmo da percussão corporal.

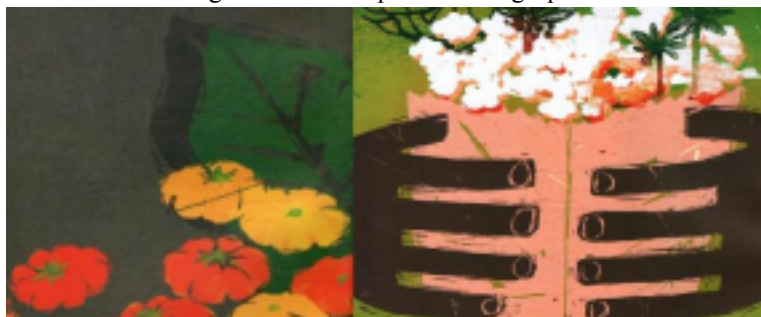
Figura 1. Ritmo com percussão corporal de cada grupo.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Já quanto ao uso da imagem para conduzir a execução dos alunos, tal recurso foi utilizado para facilitar que os grupos mantivessem seu ritmo e sua fala na entrada do outro grupo (quando os dois grupos falam e realizam a percussão corporal concomitantemente), o que é algo difícil para crianças dessa faixa-etária realizarem, pois elas normalmente querem imitar o que o outro grupo está realizando. Assim, algumas tentativas foram realizadas para que os alunos conseguissem manter as falas e a percussão corporal de seu grupo por certo tempo, sendo que algo que estimulou a concentração foi o fato de que gravações em áudio (por celular) foram realizadas para posterior apreciação deles. A gravação, algo estimulado por outro educador musical chamado John Paynter (Mateiro, 2011, p. 264), é uma forma de fazer com que os próprios alunos avaliem o que foi realizado, além de dar uma roupagem de “obra musical” à experiência deles.

Figura 2. Cartões para os dois grupos.



Fonte: Fragata (2008).

Na terceira aula e na quarta aula, depois de retomar os cartões, as palavras e a percussão corporal realizada por cada grupo, foi apresentado um novo desafio: formar uma estrutura para a obra musical. Assim, a estrutura foi definida da seguinte forma: primeiro os grupos falavam as palavras, depois os grupos falavam e faziam a percussão corporal e, por fim, faziam só a percussão corporal. Só depois de fazermos algumas vezes de forma separada (quando um grupo terminava o outro começava) é que juntamos os dois grupos. No final, quando se escuta o som resultante dos dois grupos sobrepondo a percussão corporal, é realmente uma experiência auditiva interessante de se ter e os alunos apreciaram bastante esse momento.

Caminhos para interdisciplinaridade: a criação de um Dicionário Ilustrado de Tupi

Como uma forma de tornar ainda mais rica essa experiência, vimos que era possível interligar com outras áreas. Pensamos, dessa forma, no desenvolvimento de um Dicionário Ilustrado de Tupi, que se comunica tanto com a área das artes visuais quanto de português, podendo ter o auxílio da professora polivalente da turma³. Primeiramente, uma exploração das palavras que já estão presentes no livro indicou alguns caminhos para serem tomados nesse registro inicial, ao fornecer mais nomes de frutas e de animais de origem indígena. A apreciação da música “Tupi”, do compositor Hélio Zizkind⁴, também foi uma outra fonte que ofereceu muitas palavras de origem tupi-guarani para que os alunos pudessem depois utilizar como base do Dicionário. Na música, além de nomes em tupi de frutas e animais, há também referências a nomes de estados e cidades.

Figura 3. Alunos confeccionando o Dicionário Ilustrado.



Fonte: Acervo pessoal.

Acreditamos ser importante também apresentar fontes visuais, com formas de desenhar, com a utilização de cores, para que os alunos tenham outras referências na

³Há diversas formas de nos referirmos às professoras pedagogas que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como aponta Penna e Sobreira (2022), termos como “professora regente”, “professora de referência”, “generalista” etc. Aqui na Paraíba, o termo mais comum é “professora polivalente”, por isso iremos utilizar esse termo.

⁴A música de Helio Zizkind está disponível em plataformas de áudios e de vídeos mais comuns, como Spotify e Youtube, sendo fácil encontrá-la colocando informações como título da música e compositor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbdCtq3nkO0>. Acesso em: 28 jul. 2025.

hora de elaborarem seus desenhos. Nesse sentido, trazer diversos estilos de pinturas⁵ (naturalista, expressionista, surrealista, *pop art*...) sobre animais, frutas e paisagem, por exemplo, é uma forma de fazer com que os alunos consigam, a partir disso, criarem suas próprias ilustrações. Outra ação importante foi apresentar artistas visuais indígenas, como Ibã Huni Kuin (Isaías Sales) e Denilson Baniwa⁶, pois eles retratam, cada um à sua maneira, a cultura de seu povo de uma forma endógena e única.

A criação desse Dicionário Ilustrado de Tupi foi realizada por grupos, os quais ficaram responsáveis pela ilustração e pequenas descrições dos animais de acordo com determinadas letras do alfabeto. E assim, ao longo de três aulas (uma para pesquisa e escolha das palavras, mais duas para o desenho e o texto), pudemos ter como produto dessa experiência um pequeno Dicionário de Tupi da turma, que teve bastante engajamento dos alunos e que reuniu a interdisciplinaridade com as áreas de português e artes visuais.

Figura 4. Imagens do Dicionário Ilustrado de Tupi.



Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

⁵O projeto chamado “Brasileira Iconográfica” reúne em um mesmo portal desenhos, pinturas, impressos e gravuras referentes ao Brasil, datadas do século XVI até as primeiras décadas do século XX. É um importante acervo para os professores pesquisarem obras das artes visuais sobre o tema. Para acessar o site: brasilianaiconografica.art.br/obras/@relld/19862. Acesso em: 28 jul. 2025.

⁶Para conhecer as obras desses dois artistas visuais, ver os seguintes sites: bit.ly/46BFD5m e bit.ly/4motHsk. Acesso em: 28 jul. 2025.

Considerações finais

A partir da leitura de um livro sugerido na Formação Continuada da Rede Municipal de João Pessoa, pudemos criar atividades que enriqueceram e ampliaram a experiência cultural dos alunos. As atividades realizadas não requereram grandes aparatos ou recursos didáticos que não estivessem disponíveis em outras escolas públicas, o que nos mostra que, por meio de propostas simples, pode-se também conseguir vivências pedagogicamente ricas. O uso da fala como recurso para a aprendizagem musical, a vivência rítmica da percussão corporal, a criação de um dicionário ilustrado, são apenas alguns dos caminhos possíveis para se trabalhar um tema tão importante para a construção da identidade de nosso povo.

Ao compartilhar as reflexões sobre essa experiência, esperamos poder contribuir para que outras muitas ideias surjam a partir dessas. Vemos com muita clareza, por exemplo, conexões com a área de história (uma pesquisa sobre a Língua Geral presente no Brasil Colônia) e ciências (estudos sobre os animais citados pelo dicionário e seus habitats). Esperamos que, assim como nos foi plantada a centelha no momento da Formação Continuada da Rede Municipal pessoense, possamos também contribuir para que outras experiências de boas práticas de ensino-aprendizagem se fortaleçam.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer aos alunos que participaram desse momento especial.

Referências

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 125-156.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação**

nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 749–767, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTwG5kbXZw8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

FONTEIRADA, Marta. **Tramas a fio: memória, educação e música**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRAGATA, Cláudio. **O tupi que você fala**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2008.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Matriz Curricular Anos Iniciais Arte**. João Pessoa: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2024.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 009/2006. **Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa**. João Pessoa: Prefeitura, 2006.

MATEIRO, Teresa. Jonh Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 125-156.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **OPUS**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-25, dez. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Sobre os Autores e Autoras

Olga Alves de Oliveira. Doutora em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Música (Educação Musical) e graduada em Música Licenciatura (habilitação flauta transversal) pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Música da rede pública municipal e estadual na Paraíba.

Nadja Mendonça Lyra Santos. Graduada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Música da rede municipal de ensino na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro.

CAPÍTULO XXVII

ENTRE ÁGUAS, MEMÓRIAS E ENCANTAMENTOS: A LENDA DO RIO DO PADRE

Amanda Caline da Silva Omar¹
Karla Fabiana Queiroz de Souza²

¹Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado – João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado – João Pessoa, Paraíba, Brasil; karla.fqsouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Águas que contam, territórios que ensinam

A Escola Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado atravessa, desde 2023, um longo processo de reforma estrutural. Nesse contexto, o cotidiano escolar precisou ser reinventado. As aulas migraram, em parte, para o ambiente virtual, enquanto os encontros presenciais passaram a acontecer em regime de rodízio: uma semana na escola e duas em casa. Diante das instabilidades causadas pela reforma, surgiu a necessidade de manter o vínculo com o território.

Foi nesse cenário de suspensão e reinvenção que surgiu o desejo de reentrar no chão do Quilombo Paratibe. Não como retorno à normalidade, mas como um reencontro com aquilo que nunca deixou de ensinar: o território como educador. Visto que antes da reforma o território da Comunidade Quilombola de Paratibe sempre esteve aberto às atividades escolares.

Escolhemos o 6º ano B como grupo para esse movimento, não por acaso. Em meio às limitações de uma escola parcialmente fechada, esse grupo já havia desenvolvido atividades no território do quilombo com a professora regente da turma. Além disso, em sala de aula, era um grupo muito interessado e disposto na produção

textual. As atividades foram desenvolvidas entre os meses de abril e julho de 2024, abrangendo encontros presenciais, momentos de aula remota e recesso escolar. O planejamento foi articulado entre as áreas de Arte e Língua Portuguesa, respeitando a dinâmica do rodízio semanal vigente na escola durante o período de reforma.

Muitos ali carregam no corpo e no sobrenome as histórias de luta de suas famílias na formação do quilombo. Outros se surpreenderam ao descobrir, pela escuta e pela partilha, que o lugar onde vivem é também um campo de saber.

O convite para colaborar na escrita do livro *João Pessoa: A Cidade da Gente* chegou como uma travessia possível entre o mundo das telas e o mundo da terra. Um projeto que, ao propor a escrita sobre os patrimônios da cidade, oferecia aos nossos estudantes a chance de narrar o território a partir de si. Um gesto de resistência pela palavra. Um modo de permanecer habitando a escola por meio da escuta, da memória e da invenção.

Assim, com lápis, celular e caderno de anotações, os estudantes do 6º ano B se lançaram na tarefa de transformar o Rio do Padre em narrativa. Um rio que já era lenda, já era memória, mas agora também se tornou escrita.

Imagem 1. Turma do 6º ano B com as professoras na saída para a trilha.



Fonte: Acervo pessoal.

Conversas à beira do rio: pesquisa como ato de escuta

A primeira etapa do projeto foi organizada como uma aula de campo, com o objetivo de aproximar os estudantes do território quilombola e estimular o processo

investigativo a partir da escuta e da observação direta. Reunidos às 7h30 da manhã, alunos e professores iniciaram uma caminhada pela trilha que leva ao Rio do Padre, área de relevância histórica, cultural e ambiental para a comunidade.

No local, o grupo foi recebido por Dona Antônia, moradora do quilombo e lavadeira tradicional. Ela compartilhou com os alunos aspectos do seu trabalho, a importância simbólica do rio em sua vida cotidiana e as transformações ocorridas ao longo dos anos. O encontro possibilitou uma escuta sensível sobre o modo de vida da comunidade e serviu como ponto de partida para as futuras narrativas.

Após o momento às margens do rio, a turma retornou ao núcleo urbano do Quilombo de Paratibe, onde foi acolhida por Joseane Santos, liderança da comunidade. A palestrante abordou a história do território, destacando a luta pelo reconhecimento enquanto comunidade quilombola e os desafios enfrentados para a preservação da memória coletiva e dos direitos territoriais. Contou também sobre a origem do nome “Rio do Padre”, história narrada para ela quando criança e que segue contando para outras gerações de crianças da comunidade. Durante a fala, os alunos realizaram anotações que mais tarde serviriam como base para as etapas de sistematização textual.

Imagem 2. encontro com líder da comunidade quilombola.



Fonte: Acervo pessoal.

A manhã seguiu com um lanche coletivo, promovido com o apoio da comunidade, seguido por brincadeiras locais e entrevistas realizadas pelos alunos com moradores, com o intuito de ampliar o repertório de informações sobre o território. Ao final da atividade, o grupo retornou à escola com material coletado e a proposta de, nas semanas seguintes, transformar o conteúdo em textos autorais.

A aula de campo teve papel fundamental para fortalecer o vínculo entre os estudantes e o território. Além de contribuir com a formação de um olhar crítico e pertencente, proporcionou uma vivência significativa, em que a comunidade passou a ser reconhecida como fonte legítima de conhecimento.

Escrever para não esquecer: a criação de lendas

Após a realização da aula de campo, iniciamos a segunda etapa do projeto, voltada à sistematização e criação dos conteúdos textuais e visuais a partir das experiências vividas. O primeiro passo foi a organização das informações coletadas junto à comunidade. Os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa complementar, em casa ou nos momentos online do rodízio escolar, com o objetivo de aprofundar aspectos históricos do Quilombo de Paratibe, como a origem do nome, datas de reconhecimento oficial e localização geográfica. As contribuições individuais foram levadas para sala de aula e discutidas coletivamente.

Em sala, os alunos visualizaram em tempo real a produção coletiva do texto, projetada no quadro, favorecendo a escuta e o diálogo entre os grupos. O processo valorizou a escuta, o diálogo entre os grupos. Essa dinâmica colaborativa favoreceu a apropriação dos conteúdos pelos estudantes. Também foi elaborada uma base de planejamento textual com tópicos e elementos essenciais para guiar a futura produção das lendas, como personagens, cenário, conflito, clímax, desfecho e elementos fantásticos.

No componente curricular de Arte, os estudantes foram convidados a representar graficamente os aspectos que mais chamaram sua atenção durante a visita ao território. Os desenhos, realizados em sala de aula, retrataram elementos simbólicos do quilombo, do rio e das falas colhidas nas entrevistas. A atividade teve como objetivo ampliar o processo de elaboração estética, favorecendo a articulação entre linguagem verbal e visual.

Para aprofundar a reflexão sobre a identidade quilombola, propusemos uma atividade de pesquisa em dicionários. A turma foi dividida em quatro grupos, cada um com acesso a diferentes fontes de consulta. Cada grupo identificou e analisou os

significados atribuídos ao termo “quilombo” e, em seguida, elegeu aquele que mais se aproximava da realidade vivida pelos estudantes. A versão escolhida foi incluída no texto coletivo, enriquecendo a construção conceitual com base na experiência dos próprios alunos.

Imagem 3. Pesquisa em grupos para produção textual.



Fonte: Acervo pessoal.

Para apoiar a compreensão sobre os elementos fantásticos presentes nas lendas, exibimos o filme *A Origem dos Guardiões* e discutimos suas características e sua relação com as produções que seriam elaboradas pelos estudantes.

Após o recesso escolar, retomamos o projeto com uma apresentação em PowerPoint que sistematizava todas as etapas desenvolvidas até o momento. A apresentação incluiu imagens, trechos de falas colhidas, conceitos e exemplos de lendas. Em seguida, os mesmos grupos de trabalho formados na atividade com os dicionários se reuniram para a produção das lendas autorais. Os textos foram construídos coletivamente e entregues ao final da atividade.

A etapa de escrita revelou-se como um momento de síntese pedagógica do projeto: as vivências se transformaram em narrativas, e os estudantes puderam perceber-se como autores de uma memória coletiva. O exercício de criar lendas inspiradas no Rio do Padre e no território quilombola possibilitou não apenas o fortalecimento da identidade local, mas também a valorização de saberes historicamente silenciados.

Os textos finalizados foram enviados para a equipe de organização do livro, assim como desenhos dos estudantes, fotos do processo e relatos das vivências, que

culminaram com o lançamento do livro no dia 4 de dezembro de 2024 com a presença dos estudantes envolvidos na sede da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Imagem 4. Estudantes da escola no lançamento do livro.



Fonte: Acervo pessoal.

Cultura quilombola como saber fundante

Considera-se a escola como um dos espaços fundamentais na formação cultural e na construção da autonomia do sujeito. No sentido proposto por Charlot (2013), a educação deve articular a atividade intelectual com o prazer e o sentido pelo saber, entendendo que a relação com o conhecimento é também a relação de um sujeito com o mundo, como conjunto de significados, espaço de ação e experiência inscrita no tempo. Assim, a escola deixa de ser apenas reprodutora de conteúdos e passa a operar como mediadora de sentidos, conectando os saberes escolares às vivências concretas dos estudantes.

Esse reconhecimento do território como lugar de produção de conhecimento rompe com a lógica tradicional que desconsidera as experiências e narrativas periféricas como fontes legítimas de saber. Como defende Paulo Freire (2010), a educação libertadora não se faz com o depósito de conteúdos prontos, mas com o diálogo crítico e a escuta dos oprimidos, que também são sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A prática pedagógica aqui apresentada caminha no sentido contrário: parte da realidade vivida pelos sujeitos para, a partir dela, construir aprendizagens significativas.

A cultura quilombola, enquanto herança ancestral de resistência, torna-se, nesse contexto, um saber fundante, isto é, um conhecimento que organiza o currículo de maneira transversal, dando sentido à escola e conectando os conteúdos escolares às práticas culturais e históricas da comunidade. As rodas de conversa, os relatos orais, os registros visuais e as produções textuais não apenas enriqueceram as competências linguísticas e artísticas dos estudantes, como também os conectaram com uma história que lhes pertence e que, muitas vezes, não está presente nos livros didáticos. No caso deste trabalho, a figura do padre é ressignificada como guardião da natureza e da comunidade, revelando como os(as) estudantes transformaram oralidades e memórias em mito protetor do território.

O projeto também revelou a potência da articulação interdisciplinar entre Arte e Língua Portuguesa no tratamento de temas ligados à identidade étnico-racial. Ao trabalhar com o conceito de lenda a partir de uma perspectiva local, os estudantes puderam ressignificar esse gênero textual, compreendendo-o não como algo distante ou puramente ficcional, mas como uma forma legítima de narrar o mundo e transmitir valores culturais.

Portanto, ao integrar o território ao currículo, o projeto reafirma o papel da escola como espaço de valorização da história, da cultura e das lutas dos povos tradicionais. Trata-se de uma prática pedagógica que não apenas ensina conteúdos, mas que forma sujeitos críticos, conscientes de sua trajetória e de seu lugar no mundo.

Imaginar como ato político: a educação que encanta e enraiza

A produção das lendas inspiradas no Rio do Padre e na história do Quilombo de Paratibe revelou a força do imaginário como ferramenta pedagógica. Ao criar narrativas baseadas em elementos da oralidade, da natureza e da experiência comunitária, os(as) estudantes transformaram memórias em enredo, vivências em ficção e pertencimento em linguagem. A imaginação, nesse processo, não foi um simples recurso criativo, mas um dispositivo político que permitiu que vozes antes invisibilizadas se afirmassem por meio da palavra.

Ao recontar e reinventar a lenda do Rio do Padre, os grupos de estudantes

produziram textos que evidenciam valores culturais como a preservação da natureza, o respeito à ancestralidade e a relação espiritual com o território. Em suas versões, o rio é habitado por entidades protetoras, lavadeiras são salvas por mãos misteriosas e o Quilombo é apresentado como espaço de acolhimento e resistência. Essas construções narrativas ressignificam a noção de patrimônio e posicionam o território como espaço sagrado e educativo.

Tal entendimento nos leva a compreender a escola e o território da comunidade de Paratibe como espaço sociocultural, que perpassa diversos saberes e práticas necessários para a relação entre a escola e o Quilombo, pois:

É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento (Gomes, 2005, p. 133).

Ao se verem como autores de uma lenda publicada, os alunos se reconheceram como produtores de cultura e agentes da própria história. O simples ato de nomear, descrever e narrar o lugar onde vivem foi, para muitos, uma experiência inédita de visibilidade e valorização.

A inserção do projeto em um contexto de ensino em rodízio, com alternância entre aulas presenciais e remotas, também destaca o potencial da imaginação como ferramenta de continuidade do vínculo pedagógico. Mesmo diante das limitações estruturais e dos desafios impostos pela reforma da escola, o trabalho com a lenda permitiu manter estudantes mobilizados, conectados com a proposta e comprometidos com o resultado final. Isso demonstra que, quando há intencionalidade pedagógica e diálogo com o território, é possível construir práticas potentes mesmo em contextos adversos.

Nesse sentido, imaginar torna-se um ato político: não apenas pela criação de novas narrativas, mas pela afirmação de sujeitos, pela reconstrução simbólica do espaço escolar e pela possibilidade de enxergar, no cotidiano, caminhos para uma educação mais justa, crítica e enraizada. Como afirma Hall (2006), a cultura é o lugar onde o sentido é constantemente negociado e onde os sujeitos constroem suas identidades. Ao criar narrativas sobre seu território e ancestralidade, os(as) estudantes reinventam a si

mesmos e fortalecem laços com a comunidade e com a escola. Ao criar narrativas sobre seu território e ancestralidade, os(as) estudantes reinventam a si mesmos e fortalecem laços com a comunidade e com a escola como espaço de pertencimento.

Considerações finais

A experiência desenvolvida com os(as) estudantes do 6º ano B da Escola Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado evidenciou o potencial transformador das práticas pedagógicas que integram território, memória e currículo. Em um contexto desafiador, marcado por reformas estruturais e ensino em rodízio, a prática pedagógica aqui apresentada caminha no sentido contrário: parte da realidade vivida pelos sujeitos para, a partir dela, construir aprendizagens significativas.

A proposta de escrever lendas a partir do Rio do Padre, ancorada em vivências reais e narrativas comunitárias, permitiu não apenas o fortalecimento de vínculos culturais e afetivos, mas também a ampliação do repertório linguístico e simbólico dos(as) estudantes. O território, aqui, não é pano de fundo, mas protagonista do processo de ensino-aprendizagem. A escola torna-se extensão da comunidade; e a comunidade, fonte viva de saber.

Iniciativas como essa reforçam a importância de um currículo que se constrói com os sujeitos, a partir de suas realidades, histórias e territórios. O ensino que parte da experiência vivida é também um ensino que cria raízes: promove a autoestima, desperta a consciência crítica e reafirma a escola como espaço de resistência e produção cultural. Escrever, aqui, é também um modo de existir, preservar e reimaginar o mundo. Que outras escolas se lancem, igualmente, na aventura de narrar seus territórios e, assim, reinventar os modos de ensinar e aprender.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZANON, Sibélia. (org). **João Pessoa**: a cidade da gente. São Paulo: Olhares, 2024. Disponível em:
<https://acidadedagente.com.br/wp-content/uploads/2024/11/joaopessoa.pdf>.

Sobre os Autores e Autoras

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/ UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Karla Souza. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - Faculdade Metropolitana; Especialista em Gestão, supervisão e coordenação educacional - Faculdade Três Marias; Graduada em Letras Português - UFPB; Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Índice Remissivo

Ambientes Virtuais e Tecnologias Digitais.....	60, 100, 102, 104, 105
Currículo e Desenvolvimento Curricular.....	15, 19, 29, 152, 260
Educação Antirracista, Diversidade e Cultura Quilombola.....	108, 109, 207, 215, 260
Educação Especial e Inclusão.....	17, 19, 40, 42
Ensino de Ciências e Matemática.....	25, 28, 75, 81, 89
Formação Docente e Formação Continuada.....	13, 14, 15, 17, 29, 36, 48
Interdisciplinaridade.....	17, 82, 178, 179, 246
Metodologias Ativas, Jogos e Práticas Inovadoras.....	17, 76, 81, 92, 102

Esta obra resulta de uma experiência formativa desenvolvida entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa, voltada à formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ancorado em práticas colaborativas, o projeto valoriza o diálogo entre universidade e escola pública, reconhecendo docentes como protagonistas na produção de saberes e na transformação educativa.

Reunindo relatos, análises e reflexões oriundas do cotidiano escolar, o livro evidencia a potência de processos formativos comprometidos com a inovação pedagógica, a justiça social e o desenvolvimento curricular contextualizado.

A publicação reafirma a colaboração como eixo estruturante para o fortalecimento da educação pública e para o avanço das políticas de formação docente.

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Nathália Fernandes Egito Rocha

Clévia Suyene Cunha de Carvalho

Organizadores

