



REVISTA

# COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



## ENTREVISTAS

Prof. Dr. Pedro Demo (UnB)  
Professor Carlinhos Costa

## DOSSIÊ TEMÁTICO

*Ensino Fundamental: da  
alfabetização às adolescências*



# RCC#37

ISSN 2359-2494 • V. 11 • N. 2 • BRASÍLIA-DF • MAIO 2024



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Ibaneis Rocha - Governador Celina Leão - Vice-Governadora
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária
SECRETARIA EXECUTIVA Isaías Aparecido Da Silva - Secretário
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Maria das Graças de Paula Machado - Subsecretária
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PESQUISA (DIOP) Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora
EDITORA-CHEFE Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)
EDITORAS ADJUNTAS Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF) Carolina Carrijo Arruda (SEEDF) Eliane Luiz de Freitas (SEEDF) Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)
EDITORES DE SEÇÃO Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) Martha Lemos de Moraes (SEEDF) Robson Santos Câmara Silva (SEEDF)
COMITÊ GESTOR Adriana Almeida Sales de Melo (UnB) Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF) Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF) Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF) Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF) Ingrid Dittrich Wiggers (UnB) Juliana Alves de Araujo Bottechia (SUBEB/SEEDF) Maria das Graças de Paula Machado (EAPE/SEEDF) Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF) Remi Castioni (UnB)
CONSELHO EDITORIAL Adriana Almeida Sales de Melo (UnB) Bruno Portigliatti (FCU) Célio da Cunha (UCB) Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA) Girlene Ribeiro de Jesus (UnB) Gustavo Henrique Moraes (INEP) Ingrid Dittrich Wiggers (UnB) Jaqueline Moll (UFRGS) José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC) Lêda Gonçalves de Freitas (UCB) Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP) Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT) Ormezinda Maria Ribeiro (UnB) Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA) Remi Castioni (UnB) Rosemary Dore Heijmans (UFMG)
REVISÃO Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
ARTE DA CAPA Foto: Daniel Fama Fragmento fotográfico sobre a obra de Valdério Costa Imagem gentilmente cedida pelos artistas
DIAGRAMAÇÃO Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)
IMPRESSÃO Secretaria de Estado de Educação Tiragem: 1.000 exemplares ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

[periodicos.se.df.gov.br/comcenso](http://periodicos.se.df.gov.br/comcenso)



## EDITORIAL

# O periódico científico como voz e vez da pesquisa na Educação Básica

Cumprindo mais uma vez sua missão de fomentar a publicação de estudos relevantes no âmbito educacional, a segunda edição de 2024 da Revista Com Censo traz importantes artigos e relatos de experiência que ratificam o papel da RCC: ser um periódico científico que dá voz e vez aos docentes da Educação Básica, estimulando-os e proporcionando um espaço de registro de suas pesquisas, práticas e projetos desenvolvidos.

Em seu livro já clássico *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, Délia Lerner, ao se referir à leitura e à escrita como práticas sociais, menciona como necessária a preservação do sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, ou seja, no caso particular em que aborda na obra, a importância de se preservar na escola os significados que a leitura e a escrita têm como práticas socialmente referenciadas. Partindo desse valioso princípio, essa edição contempla trabalhos que trazem à tona o papel da leitura e da escrita no ambiente escolar, além de várias outras temáticas significativas. Resgatando os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, documento norteador da SEEDF, consideramos que esse princípio se constitui ainda mais indispensável nos nove anos do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica que contempla conhecimentos indispensáveis para a convivência em sociedade e para o alcance do objetivo da escola republicana de formar para a cidadania.

É dessa perspectiva e com o propósito de reconhecer e compartilhar práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas da rede pública do DF reconhecidas pelo *Fórum do Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências*, evento organizado em 2023 pela Diretoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica (DIEF/SUBEB), que o Dossiê Temático da edição está composto. São dezesseis relatos de experiência e um artigo que divulgam práticas pedagógicas premiadas no referido Fórum, abarcando temáticas amplas, tais como práticas de leitura e escrita, a educação do campo, a educação financeira, questões ambientais, o letramento escolar, a fotografia, a produção audiovisual e o teatro em seus potenciais educativos, além do uso de recursos didáticos diversos, como a gamificação em sala de aula, a produção de uma revista escolar, o uso pedagógico de jogos de tabuleiros, experiências essas adotadas de maneira qualificada para o alcance dos objetivos desta importante etapa da Educação Básica.

O(a) leitor(a) também poderá desfrutar, no Caderno Regular desse número, de textos oriundos do fluxo contínuo sobre estudos que versam sobre temáticas atuais na agenda educacional, como a inserção da inteligência artificial (IA) e de tecnologias digitais no atendimento educacional especializado, o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho docente no cenário pandêmico, a utilização de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, a implementação do pensamento computacional com crianças superdotadas, ou ainda um relato que demonstra a importância da formação continuada para docentes melhor lidarem com a matrícula de estudantes trans na rede pública, ou ainda o relato sobre sonhos dos estudantes da escola *Meninos e Meninas do Parque*, entre outros importantes temas.

Assim, caro (a) leitor (a), esperamos, com essa publicação, proporcionar conhecimentos e reflexões sobre o valioso papel da pesquisa em Educação Básica, bem como reforçar e fomentar o papel de periódicos científicos como a Com Censo, que se constitui como um potencial veículo de publicação científica dentro do escopo de estudos educacionais no Brasil. Acreditamos que o docente e seus estudantes são indispensáveis para que projetos e experiências pedagógicas aqui publicadas aconteçam nas salas de aula, nos corredores e nos demais espaços escolares! Desejamos uma excelente leitura e esperamos encontrá-los(as) nas próximas edições!

**Bárbara Carolina Vanderley Boaventura**  
**Jaqueline Aparecida Barbosa**  
Editoras Adjuntas da *Revista Com Censo*



6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

8 Prof. Dr. Pedro Demo

ARTIGOS

- 10

Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do Distrito Federal

*Érika Soares de Lima Martins*
- 23

O currículo da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal: desafios para a prática dialógica

*Rafaela Vilarinho Mesquita*
- 31

Contribuições do mapeamento de processos organizacionais para a eficiência no setor público: um estudo no *campus* Brasília do IFB

*Alexandre Laval Silva, Gustavo Henrique Dornelas de Deus, Caroline Vitória Moreira Oliveira Machado e Luíza Benon Soares Peixoto*
- 44

Explorando o potencial educacional das tecnologias digitais e IA: um guia abrangente para compreender, utilizar e criar com o *ChatGPT*

*Ricardo Lima Praciano de Sousa e Carla Oliveira Santos*

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 56

Retratos do cotidiano: o Teatro do Oprimido e a Educação em Direitos Humanos

*Marcello Lucas de Araújo Brito*
- 62

Conhecimento que trans-forma: crianças e adolescentes trans da rede pública de ensino do Distrito Federal

*Vinícius de Oliveira Mota*
- 66

Educação para a integridade: uma proposta de formação continuada

*Aécio da Fonseca, Simone Melo de Oliveira, Priscila Gonzaga de Sousa Costa, Tâmia Teles de Menezes Pereira e Paulo Sérgio da Silva Sousa*
- 75

“Das telas para a quadra”: (re)criando vivências com jogos eletrônicos em aulas de Educação Física

*Jeferson Alves de Sousa, Glória Maria Oliveira Martins Farias, Adriano Lopes de Souza e Mayrhon José Abrantes Farias*
- 81

Implementação do Pensamento Computacional para crianças superdotadas e talentosas: relato de experiência

*Kelly Fabiola Viana dos Santos e Ana Paula Almeida de Matos*

CADERNOS RCC

91

DOSSIÊ TEMÁTICO

Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências

# ■ APRESENTAÇÃO

O segundo número de 2024, ano de celebração do 10º aniversário da **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal** (RCC), periódico científico da SEEDF, apresenta uma robusta reunião de artigos e relatos de experiência pluritemáticos, advindos de chamada pública, dando continuidade à produção de trabalhos qualificados sobre pesquisas e práticas realizadas por e para professores e pesquisadores dentro e fora da rede de ensino do DF no campo da Educação Básica.

Cumprindo o papel de acolher e dar espaço ao que se produz na SEEDF e, em se tratando de Educação, que tem, na prática da pesquisa, a base para o aprimoramento do trabalho pedagógico, este periódico científico traz também reflexões sobre a pesquisa como princípio formativo e sobre a relevância de um periódico científico na Educação Básica (EB), cujo papel está em dar vazão e voz à produção de conhecimento qualificado. Essa edição compõe-se de dois cadernos: o caderno regular, que publica textos oriundos do fluxo contínuo e o dossiê temático, que, nessa edição, traz os trabalhos sobre o tema Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências.

A RCC#37 abre seus trabalhos com a importante entrevista com o professor doutor Pedro Demo, PhD em Sociologia, pela Universidade do Sarre (Universität Des Saarlandes), na Alemanha, uma referência sobre metodologias de pesquisa, cujo tema a pesquisa na Educação Básica (EB) tem sido alvo de suas últimas investigações. Dando continuidade à série de entrevistas de celebração dos dez anos da RCC, a entrevista do caderno regular com Pedro Demo, intitulada **Ser professor é cuidar da autoria do aluno**, enfatiza o papel da pesquisa como princípio formativo e base para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da própria formação do docente que, em seu cotidiano, tem, no ato de pesquisar, sua ferramenta principal de preparação de aulas e, posterior sistematização para publicar. A entrevista ainda fala da relevância da pesquisa para a difusão do conhecimento e popularização da ciência, aliando a sofisticação acadêmica e a aplicação prática no cotidiano escolar, visando superar lacunas na produção de conhecimento teórico e metodológico de professores. O entrevistado ressalta a relevância dos periódicos como o espaço necessário para promover o uso e a partilha da pesquisa na Educação Básica. Já a entrevista do Dossiê Temático, sob o título **Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências**, traz o professor da rede, Carlos Costa, com atuação em todos os níveis da educação escolar. Ex-assessor na Subsecretaria de Educação Básica e Diretor da Dief/SEEDF, é grande entusiasta da Educação Básica e conhecedor dos temas relacionadas aos processos pedagógicos das diferentes modalidades. Na entrevista, ele faz

um panorama instigante sobre a potência e relevância do trabalho na etapa que compõe o Ensino Fundamental na SEEDF.

O primeiro artigo do caderno regular, **Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte de Distrito Federal**, de Érika Soares de Lima Martins, visa analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos(as) professores(as) da Educação Básica da rede pública do Distrito Federal, usando a pesquisa qualitativa. Dentre os achados, há evidências da sobrecarga de trabalho destes profissionais na modalidade remoto, mas também o sentimento de positividade e motivação dos docentes diante dos desafios. O segundo artigo, **O currículo da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal: desafios para a prática dialógica**, de Rafaela Vilarinho, aborda o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com ênfase para o Terceiro Segmento, tendo como objetivos detalhar a proposta em vigor e estabelecer reflexões teóricas e metodológicas a partir da estrutura curricular selecionada como objeto de análise. Já o artigo **Contribuições do mapeamento de processos organizacionais para a eficiência no setor público: um estudo no campus Brasília do IFB**, de Alexandre Laval Silva, Gustavo Henrique Dornelas de Deus, Caroline Vitória Moreira Oliveira Machado e Luíza Benon Soares Peixoto, analisa como a modelagem de processos, realizada pela Comissão de Mapeamentos de Processos, pode auxiliar na eficiência do serviço prestado pelo *campus* Brasília. O quarto artigo, **Explorando o potencial educacional das tecnologias digitais e IA: um guia abrangente para compreender, utilizar e criar com o ChatGPT**, de Ricardo Lima Pracyano de Sousa e Carla Oliveira Santos, trata da reflexão crítica sobre a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial Gerativa como suporte à escrita. A questão principal a ser respondida é se sistemas de IA, como o *ChatGPT*, podem ser aliados incondicionais no processo de redação, em especial a acadêmica. A seção relatos de experiência do caderno regular é aberta com o trabalho **Retratos do cotidiano: o Teatro do Oprimido e a Educação em Direitos Humanos**, de Marcello Lucas de Araújo Brito. O autor apresenta o processo criativo vivido no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) por estudantes da Cia de Teatro Elefante Branco. Enxergando o Teatro do Oprimido, sistematizado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), como uma potente ferramenta para a educação humanizadora e libertária, o espetáculo de teatro-fórum *Retratos do Cotidiano* pôde ser concretizado. O segundo relato **Conhecimento que transforma: crianças e adolescentes trans da rede**

**pública de ensino do Distrito Federal**, de Vinícius de Oliveira Mota, aborda como, uma escola que se preparava para o retorno presencial, se viu diante de um estudante trans, cujos responsáveis legais haviam solicitado o uso de nome social para sua matrícula, gerando dúvidas e incertezas. Assim, foi oferecida uma primeira formação, percebendo-se que a necessidade daquela escola poderia ser a de muitas outras, o que ocorreu em mais escolas com resultados relevantes. Já o relato **Educação para a integridade: uma proposta de formação continuada**, de Aécio da Fonseca, Simone Melo de Oliveira, Priscila Gonzaga de Sousa Costa, Tâmia Teles de Menezes Pereira e Paulo Sérgio da Silva Sousa, trata do projeto *NaMoral*, uma iniciativa do MPDFT em parceria com a SEEDF, e que tem por objetivo levar vivências para o fortalecimento da cultura de ética, da integridade e da cidadania às comunidades escolares. Este relato visa apresentar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento do projeto nas escolas. No relato **“Das telas para a quadra”: (re) criando vivências com jogos eletrônicos em aulas de Educação Física**, de Jefferson Alves de Sousa, Glória Maria Oliveira Martins Farias, Adriano Lopes de Souza e Mayrhom José Abrantes Farias, o estudo visa relatar uma experiência pedagógica tematizando os jogos eletrônicos na disciplina de Educação Física, em uma escola pública de ensino integral na cidade de Tocantinópolis (TO). Identificou-se, durante as intervenções, uma significativa adesão dos participantes, revelando uma aproximação entre as culturas infantojuvenis e as culturas midiáticas e apontando para di-retrizes a serem enfrentadas pela cultura escolar, em prol de experiências mais significativas nas aulas de Educação Física. Fechando a sequência de relatos do caderno regular, o trabalho **Implementação do pensamento computacional para crianças superdotadas e talentosas: relato de experiência**, de Kelly Fabíola Vianna dos Santos e Ana Paula Almeida de Matos apresenta uma experiência sobre a implementação de atividades de Pensamento Computacional (PC) para crianças superdotadas e talentosas em uma sala de recursos de altas habilidades/superdotação do AEE do CAIC Helena Reis, em Samambaia.

O dossiê temático inicia-se com o artigo **Produção audiovisual escolar: a experiência do Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas**, de Emar de Oliveira Moreira. Trata-se de reflexões realizadas sobre a relação entre o audiovisual e a educação, utilizando-se as vivências apresentadas ao longo das seis edições do projeto *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas* em atividades de reflexão, análise e produção audiovisual escolar, resultando em uma mostra competitiva de trabalhos audiovisuais e animações

produzidas pelos estudantes da escola. Já o texto **Entrelaçando afeto e cognição: perspectivas para uma educação integral e inclusiva**, de Cristiane de Cássia Mendes e Rosemare Gonçalves do Nascimento, relata reflexões acerca da unidade afeto-cognição em práticas de alfabetização e letramento, além de demonstrar a efetividade destas para o desenvolvimento integral dos estudantes. O trabalho se desenvolve sob a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani. O relato seguinte, **Explorando o Modernismo Brasileiro através da fotografia**, de Tatiane Conceição da Silva Romeu, descreve um projeto desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental Polivalente com estudantes do 8º ano, nas aulas de Arte. O trabalho propôs o uso da fotografia como forma de aprendizado multimodal sobre a Arte Moderna brasileira e sobre os elementos da linguagem visual. No caso do texto **Gincana das aprendizagens: a gamificação como recurso didático de intervenção e recomposição das aprendizagens**, de Tatiana Nunes Carrilho de Oliveira e Débora Rodrigues de Alencar, as autoras destacam a importância dos educadores se aproximarem das tecnologias e jogos para tornar as aulas mais envolventes. Para tanto, evidencia-se o uso de metodologias ativas de aprendizagem, que visam desenvolver o processo de aprendizado em uma escola de ensino fundamental. O texto **Entre linhas: leitura e escrita em ação**, de Maria Delma Nunes Batista de Carvalho, é um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública de Brasília com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita como práticas sociais, foram desenvolvidos três eixos, envolvendo os estudantes no processo da leitura literária e da produção de texto. Observou-se que a intertextualidade foi a base da motivação dos alunos para o desenvolvimento do estímulo da leitura, das práticas discursivas e da produção textual. Já o trabalho **Histórias que abraçam o mundo**, de Márcia Oliveira da Silva, Madária Batista da Silva Pimentel e Maria José Miranda Carneiro Barcelos, emerge do tema central do projeto político-pedagógico da Escola Classe 413 Sul, intitulado *Borboleteando pelo Mundo* e está fundamentado no Currículo em Movimento do DF. Dirigido aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, o projeto visa realizar uma jornada literária que transcende as páginas dos livros, explorando aventuras que conectam estudantes a culturas diversas, promovendo conhecimento, empatia e compreensão do mundo. No relato **O Ensino de Ciências e a**

**Educação do Campo: contribuições de uma abordagem gamificada**, de Wesley Pereira da Silva e Sheley Cristina Corrêa da Silva, apresenta-se as ações desenvolvidas em uma escola do campo da rede com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. As ações foram realizadas no 3º bimestre de 2022 e tiveram como objetivo investigar um conjunto de abordagens diversificadas utilizadas nas aulas de Ciências Naturais sobre o conceito de ecossistemas. Já o trabalho **Ensino de Arte por meio do Teatro de Figuras**, de Jailson Araújo Carvalho, demonstra como o teatro de figuras é um caminho metodológico possível para o ensino da Arte na escola, sobretudo no Ensino Fundamental. Assim, esta pesquisa se propôs a analisar o teatro de figuras como caminho metodológico para o ensino de Teatro nas aulas de Artes com estudantes do Ensino Fundamental, mostrando como os estudantes conseguem ampliar diversas habilidades para além das habilidades artísticas. No caso do trabalho **Educação financeira nos anos iniciais na perspectiva da alfabetização e dos diversos letramentos: o real, o possível e o necessário**, de Helena Narciso da Silva, a autora apresenta uma experiência pedagógica realizada na Escola Classe Sobradinho dos Melos, no Paranoá, com crianças dos Anos Iniciais sobre educação financeira no espaço e cotidiano escolar. A experiência pa-utou-se na perspectiva de educar financeiramente os estudantes para além de conceitos complexos. O relato **Projeto Guardiões Ambientais: o despertar da consciência ambiental na Escola do Campo**, de Camilo Tarchianini Cerávolo Chiaviccatti, Leandro José de Lima, Sheley Cristina Corrêa da Silva e Wesley Pereira da Silva, traz experiências pedagógicas vivenciadas por meio do *Projeto Guardiões Ambientais* que faz parte do Programa de Educação Ambiental Lobo Guará (PREALG), a partir da parceria com a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e a SEEDF. A ação foi realizada em uma classe comum inclusiva de uma escola do campo da rede pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal, vinculada à SEEDF. No relato **O Inventário como construção coletiva: pensando as identidades do CED PAD-DF como Escola do Campo**, de Vanessa de Jesus Queiroz e Vanilson José Lourenço, os autores apresentam sobre o desenvolvimento de ação voltada ao debate sobre o CED PAD-DF como Escola do Campo a partir de seu Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento coletivo de formação de identidade. Buscou-se a conscientização dos discentes sobre conhecer Educação do Campo e a

promoção da autonomia estudantil e do reforço do sentimento de pertencimento. Já o relato **Um Projeto Alfabeto Monjolo: inventariar para conectar**, de Lucilei Martins Coimbra, faz reflexões sobre como o Inventário Social, Histórico e Cultural (ISHC) está inserido na política de Educação Básica do Campo. O projeto *Alfabeto Monjolo* foi desenvolvido na Escola Classe Monjolo, em Planaltina, DF e vinculou o processo de alfabetização ao levantamento e registro de dados sobre o ambiente social, histórico e ecológico. O relato **Revista da escola: periódico Agrourbano**, de Luancristhya Fernandes do Nascimento Almeida, Emanuelle Nascimento da Silva e Ingrid Ceciliano de Souza, apresenta o trabalho realizado para produção de revista informativa, publicando acontecimentos da escola, sua história e da comunidade local. Foi produzida uma edição bimestral, que expõe a história da criação da escola, o contexto da população local e seu desenvolvimento. Participam do projeto os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola do Campo CED Agrourbano Ipê. O texto **American experience: uma imersão na cultura americana**, de Ana Paula da Silva Lopes de Oliveira, apresenta um projeto criado para explorar a diversidade cultural e geográfica dos Estados Unidos, permitindo que os alunos pudessem vivenciar sobre a história, tradições, culinária, música, dança e outros aspectos de diferentes estados americanos. O público-alvo foram turmas de dos 8º e 9º anos, no Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria, DF. Outro relato, intitulado **Copa do Mundo de Futebol e Futeso7 com produção de álbum**, de Marli Pereira da Silva e Wellington dos Santos, visa apresentar os resultados da execução de um projeto que consistiu em desenvolver o conteúdo da grade curricular, propiciar a interação do conhecimento entre os estudantes, fomentar o protagonismo e a autoestima, através do tema Copa do Mundo de Futebol FIFA 2022, com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já o relato **Projeto Júri Simulado: o desenvolvimento do letramento escolar nos seus diversos níveis em uma escola do campo**, de Sheley Cristina Corrêa da Silva e Wesley Pereira da Silva, apresenta experiências vivenciadas pela professora e pelos(as) estudantes de uma classe comum inclusiva do 5º ano de uma escola do campo da SEEDF com o projeto *Júri Simulado: formação de estudantes críticos*. As ações desenvolvidas buscaram desenvolver o letramento escolar nos diversos níveis, por meio da encenação de um julgamento pelos estudantes. ■

## Maria das Graças de Paula Machado

Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE/SEEDF





Prof. Dr. Pedro Demo (UnB)

## Biografia:

Pedro Demo é PhD em Sociologia, pela Universität Des Saarlandes, Alemanha, (1971). Professor titular aposentado e emérito da UnB. Publica em metodologia científica e sociologia da educação. Atualmente é professor da pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas da Infância e Juventude da UnB. Contato: pedro@unb.br.

## Entrevistador:

Daniilo Luiz Silva Maia (UnB)

Graduado (2008) e mestre (2012) em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorando em Metafísica pela UnB (2023). Professor de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: daniilo.maia@edu.se.df.gov.br.

## Ser professor é cuidar da autoria do aluno

**Nota contextual:** Dando continuidade à série de entrevistas sobre pesquisa, divulgação científica e Educação Básica (EB) e, como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), em 2024, Pedro Demo é o segundo entrevistado e traz reflexões importantes sobre a relevância da pesquisa como princípio formativo para a difusão do conhecimento e popularização da ciência. A trajetória de Demo se confunde com as principais reflexões sobre a prática da pesquisa na EB que aliam a sofisticação acadêmica e a aplicação prática no cotidiano escolar, visando superar lacunas na produção de conhecimento teórico e metodológico de professores. O entrevistado ainda enfatiza a relevância dos periódicos como o espaço necessário para promover o uso e partilha da pesquisa na Educação Básica.

**1. Pedro Demo, seu trabalho é amplamente reconhecido como uma referência central no uso da pesquisa como recurso formativo na Educação Básica. Você é autor de obras importantes, como *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo* (1990) e *Educar pela Pesquisa* (1996), nas quais defende a ideia de explorar a pesquisa em seu princípio educativo. Isso implica em buscar a aprendizagem dos estudantes por meio de práticas de pesquisa, tendo os professores como orientadores e exemplos pessoais de busca pelo saber. Você também sugere que a aprendizagem pela pesquisa é fundamental para o desenvolvimento humano, não apenas e especificamente para gerar futuros pesquisadores, mas principalmente para formar cidadãos plenos. Fale um pouco sobre a potência da formação pela pesquisa na Educação Básica ante o desenvolvimento da cidadania e a promoção de uma sociedade com valores democráticos consistentes e robustos.**

**Pedro Demo:** A ideia da pesquisa como central para produzir ciência e formar cidadãos críticos autocríticos não é nova, nem é minha. Há outros nomes como aprendizagem por projeto, problema, integração de conhecimento, etc. Exemplo é a obra *Science learning and instruction: taking advantage of technology to promote knowledge integration*<sup>1</sup>. Talvez o maior seja de Piaget, que defendia educação científica como pesquisa já no pré-escolar. Em nosso contexto, acentuei o lado educativo (cidadão) da pesquisa, para formar gente que sabe pensar, como conhecimento de causa, capaz de conviver com divergências (essenciais para aprender). A ideia ganhou ímpeto maior com a neurociência, que reacendeu a ideia socrática maiêutica: cérebro e sentidos são órgãos autorais, não reprodutivos, participativos, interpretativos, enquanto na escola predomina a reprodução, trabalhada fortemente por Bourdieu e Passeron. Dehaene, neurocientista francês cognitivista e positivista,

<sup>1</sup> Linn, Marcia C.; Eylon, B.-S. Routledge, N.Y., 2011.

mesmo criticando educar pela pesquisa, reconhece que órgão passivo não aprende e que grande parte das aulas são inúteis. A universidade, porém, nunca correspondeu, porque está parada no instrucionismo clássico (desde o início do século passado, veja *Tempos Modernos* de Chaplin), e não muda a (de)formação dos professores básicos – deforma profissionais do ensino, deixando de lado que o ensino só faz sentido se virar aprendizagem.

**2. A pesquisa, em sua essência, possui uma característica filosófica, valorizando diferentes saberes, cultivando humildade diante dos desafios do conhecimento e estimulando constantes indagações. Essa atitude de questionamento genuíno – modesto e visceral – poderia ser vista como uma diretriz que nos alerta sobre o que a educação não deveria ser: uma fonte de posturas totalitárias e acríticas. Na sua visão, quais aspectos poderíamos considerar como principais “rejeitivos” da Educação Básica? Ou seja, opostos aos objetivos que almejamos? O que a educação não deveria se tornar ou ser? Ou, em outras palavras, do que precisaríamos mais para proteger a Educação Básica?**

**Pedro Demo:** O aspecto que mais me incomoda é que a escola não é feita para aprender, mas para repassar currículo. Não é uma instituição feita para o aluno, dele; é do professor que cuida do currículo e considera o repasse suficiente para aprender. Os dados negam isso veementemente. Se partíssemos do aluno, nunca daríamos uma aula de 50 minutos para uma criança de cinco anos (alfabetização), porque é uma aberração, uma docilização inaceitável. Sendo lúdica, a criança precisa mover-se, falar, brincar, não ficar escutando um adulto como público cativo. A pesquisa pode cultivar a crítica autocrítica, a divergência educada, a diversidade de olhares, a congregação de saberes.

**3. Um desafio recorrente no contexto do educar pela pesquisa (EPP) é a falta de preparo, de recursos e de apoio da gestão, que muitas vezes encara essa abordagem como “excesso”, quando ainda haveria carências consideradas mais básicas a serem supridas. Utilizar a EPP como referência para enfrentar os desafios da Educação Básica, especialmente na esfera pública, pode soar utópico a alguns ouvidos. Como podemos manter o otimismo diante desse desafio, sem cair em ingenuidades? Quais medidas você consideraria viáveis para superar a escassez de apoio estrutural, administrativo e pedagógico? E como lidar com as lacunas no conhecimento teórico e metodológico de professores e estudantes na Educação Básica?**

**Pedro Demo:** Mantemos uma visão obsoleta de professor (profissional do ensino). Muitos países já exigem mestrado (na Colômbia, América do Sul, por exemplo, teria mais de 50% de mestres), para garantir que o professor saiba pesquisar como critério fundamental da aprendizagem autoral. Hoje vemos o docente como autor, cientista, pesquisador, além de letrado digitalmente e comprometido ambientalmente.

Nesta perspectiva, a formação docente (também a formação permanente) é totalmente antiquada. Nosso professor não tem texto próprio, proposta autônoma, autoria exemplar (basta ver o Enem, redação não existe). Não sabe pesquisar, não sabe o que é ciência, muito menos construí-la.

**4. Os periódicos da SEEDF – RCC e RCCJ – foram inspirados e guiados pelo desafio metodológico do educar pela pesquisa na Educação Básica. São espaços destinados a incentivar os profissionais da educação a sistematizarem suas reflexões pedagógicas e a introduzir os estudantes diretamente no universo da discussão e produção científica. Esses periódicos funcionam como instrumentos de partilha dos conhecimentos produzidos na escola e em suas atividades pedagógicas, tanto por professores quanto por alunos, com o objetivo de proporcionar uma formação continuada diferenciada para os docentes e de estimular o surgimento de novos pesquisadores entre os estudantes. Como você avalia essa estratégia de criar e manter periódicos científicos na gestão da Educação Básica pública? Você acredita que esses periódicos possam ser ambientes propícios para promover o uso da pesquisa na Educação Básica, de modo a possibilitar um equilíbrio entre a sofisticação acadêmica e a aplicação prática da pesquisa educacional por docentes e estudantes na Educação Básica?**

**Pedro Demo:** Excelente. Professor precisa menos de “instrução” (como são os cursos *lato sensu*) do que de chance autoria, pesquisa, produção própria, produção em grupo, etc. Os periódicos são estratégicos.

**5. Como você sugeriria que fosse uma relação mais profícua entre a formação continuada dos profissionais da Educação Básica e a disponibilidade de periódicos científicos em um contexto intimamente ligado à Educação Básica?**

**Pedro Demo:** A universidade precisa diagnosticar a atuação docente na escola e logo ver que a aprendizagem é muito insuficiente e decadente (efeito desaprendizagem). Sem diagnóstico, mantemos mais do mesmo, sobretudo não mudamos a formação básica que já não condiz com o mundo de hoje. Diagnosticando, precisa mudar radicalmente a formação, para que o professor possa estar à altura dos alunos. A escola não está à altura dos alunos, sobretudo dos mais pobres, impedindo um aproveitamento adequado dela para a vida deles. Grande parte das aulas é inócua, não porque o professor tenha alguma “culpa”, mas porque lhe falta formação em especial. A aprendizagem ocorre na mente do estudante, não na aula, no repasse curricular, embora este seja importante também. Hoje, com GPT-4 e similares, se for só para “dar aula”, são mais efetivos e interessantes. Mas professor é crucial para cuidar da autoria dos alunos. Faltam na escola atividades de aprendizagem (ler, estudar, elaborar, pesquisar, fundamentar...), que são fundamentais para saber pensar e agir.

## Trabalho docente em tempos de pandemia: um recorte do Distrito Federal

Teaching work in pandemic times: a specification of the Federal District

Érika Soares de Lima Martins \*

Recebido em: 23 jun. 2023  
Aprovado em: 23 abr. 2024

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores(as) da educação básica da rede pública do Distrito Federal. Para tanto, foi adotada a metodologia de pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados se deu pela escrita de uma carta pessoal por professores relatando suas experiências de trabalho durante os anos de 2020 e 2021. Após análise de conteúdo temático das cartas, foi possível encontrar cinco categorias que evidenciam a sobrecarga de trabalho a qual os professores foram submetidos, gerando a intensificação do trabalho destes profissionais no período de trabalho remoto. Todavia, também foi possível identificar uma categoria que abrange o sentimento de positividade e motivação dos docentes ao enfrentarem os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Pode-se concluir que as situações geradas pela pandemia de Covid-19 contribuíram diretamente para a intensificação do trabalho docente dos professores da rede pública do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Educação. Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Pandemia.

**Abstract:** The present study has the general objective of analyzing the effects of the Covid-19 pandemic on the work of teachers of basic education in the public network of the Federal District. To this end, we adopted a qualitative research methodology, whose data collection took place through the writing of a personal letter by teachers reporting their work experiences during the years 2020 and/or 2021. After analysis of thematic content, according to Bardin's assumptions (2016), from the letters, it was possible to find five categories that show the work overload to which the teachers were submitted, generating the intensification of the work of these professionals in the period of remote work. However, it was also possible to identify one category that covers the feeling of positivity and motivation of teachers when facing the challenges imposed by the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** Education. Teaching work. Intensification of work. Pandemic.

\* Érika Soares de Lima Martins possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), é especialista em Gestão e Políticas Públicas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), é mestre em Educação, na área de Gestão e Políticas Educacionais, também pela Universidade de Brasília (UnB) e professora de Educação Básica da SEEDF. Contato: liima.erika@hotmail.com.

### Introdução

Em 11 de março de 2020, foi declarado pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, que a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), covid-19, atingira estado de contaminação de pandemia. Tal declaração alertou todo o mundo a adotar medidas restritivas para que a propagação do vírus fosse, ao máximo possível, diminuída. “Preparem-se, detectem, protejam, tratem, reduzam o ciclo de transmissão, inovem e aprendam”, resumiu o diretor da OMS.

No Brasil, o primeiro caso confirmado foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Assim, além das medidas sanitárias, de detecção e acompanhamento adotadas pelo Ministério da Saúde (MS), cogitou-se também a possibilidade de suspensão de aulas, eventos esportivos e quaisquer outras atividades que pudessem impulsionar a propagação do vírus no país. No entanto, apenas no dia 20 de março de 2020, foi reconhecida legalmente a ocorrência de estado de calamidade pública, por meio do Decreto Legislativo nº 6, enviado ao Congresso Nacional pelo Governo Federal.

Tendo em vista a dimensão do problema enfrentado, foram sentidas no mundo inteiro as consequências nas principais áreas que compõem a sociedade: política, social, econômica, cultural e na educação.

Quanto à educação, em linhas gerais, a Unesco (2020) elaborou uma lista com 13 consequências do fechamento das escolas comuns a todo o mundo. São elas: aprendizagem interrompida; má nutrição dos alunos por falta da merenda fornecida pela escola; confusão e estresse para os professores; pais despreparados para a educação à distância em casa; desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância; lacunas no cuidado às crianças; altos custos econômicos; pressão não intencional nos sistemas de saúde; maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; aumento das taxas de abandono escolar; maior exposição à violência e à exploração; isolamento social; desafios para mensurar e validar a aprendizagem.

No Brasil, há vários estudos que contemplam a temática da educação durante a pandemia. Sobre o acesso às tecnologias e as alternativas de ensino remoto, encontramos o estudo de Cardoso et al. (2020) que identificou a necessidade de formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento à pandemia. O estudo concluiu ainda que o ensino remoto reforçou as desigualdades de acesso e a qualidade da educação brasileira.

Na capital do país, a realidade das escolas se transformou a partir do dia 12 de março de 2020, com a publicação do decreto nº 40.509/2020 que “suspendia as aulas pelos próximos cinco dias”. Ainda não se sabia por quanto tempo se daria a suspensão, mas os professores já se preocupavam em como se daria a reposição desses dias letivos.

A fim de contribuir com as medidas de distanciamento social adotadas pelo governo distrital e não sobrecarregar professores e estudantes com a recomposição dos dias letivos, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de circular enviada pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), decidiu antecipar o recesso escolar previsto para o mês de julho. Entretanto, com o agravamento da situação da pandemia no Distrito Federal, o governo emitiu um novo decreto (nº 40.583), suspendendo as aulas até 31 de maio de 2020.

Vale ressaltar que desde o decreto publicado em 20 de março, o Governo do Distrito Federal (GDF) regulamentou, em caráter excepcional e provisório, as atividades em teletrabalho para continuidade dos serviços da Administração Pública do DF. Assim, ficaram em regime de teletrabalho servidores no âmbito das subsecretarias, a nível central (sede da SEEDF), intermediário (nas Coordenações Regionais de Ensino - CRE) e os gestores das Unidades Escolares, mas não os professores (Nakata, 2020).

Inicialmente, foram oferecidos pela SEEDF programas de TV, em canais abertos, que consistiam em aulas gravadas por professores voluntários da própria rede. Posteriormente, em parceria com a bandeira *Google for Education* (GSuite), as ferramentas do programa foram disponibilizadas para o projeto *Escola em Casa DF*, porém a participação das escolas era de forma espontânea. Assim, os conteúdos e atividades desenvolvidos na plataforma não foram contabilizados para fins de dias letivos, bem como carga horária dos professores, já que estes não estavam em regime de teletrabalho.

Foi apenas em junho de 2020 que o governo distrital oficializou o trabalho remoto para os professores. No entanto, além do desafio de trabalhar com as novas ferramentas, foi necessário, desenvolver ações sociais a fim de integrar estudantes que não possuíam aparelhos eletrônicos e, também, acesso à internet para acompanharem as aulas e atividades desenvolvidas durante esse período. Tal organização recebeu o nome de Ensino Remoto.

Nesse processo de reorganização, o trabalho docente, que há tempos vem revelando o desgaste emocional, mental e físico pelos quais os professores são submetidos diariamente em suas vivências, pode ter se intensificado ainda mais, já que o trabalho efetivo na sala de aula se transpôs para o tempo e espaço de suas próprias casas.

Sobre o tema, Zaidan e Galvão (2020) afirmam que os professores passaram por uma mudança brusca em seus cotidianos, onde o trabalho invadiu todos os seus espaços e momentos, independentemente de seus empregadores (públicos ou privados) fornecerem condições e estruturas para o teletrabalho.

Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que a classe docente “é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de



caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia”. Segundo a Organização, o estresse ao qual os professores são acometidos é um risco ocupacional significativo da profissão (Tostes et al., 2018).

A questão do adoecimento na classe docente relacionada às suas condições de trabalho não é algo recente e precisa ser investigado, especificamente, durante o contexto de pandemia que temos vivido desde 2020. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no trabalho dos professores da educação básica da rede pública do Distrito Federal.

Apesar do número incipiente de estudos sobre a educação no Distrito Federal durante a pandemia, é consenso entre os resultados das pesquisas encontradas que a grande maioria dos estudantes sofreu perdas significativas no processo de aprendizagem, além de outros aspectos. Além disso, os professores se viram, mais uma vez, impotentes e sobrecarregados diante da realidade que precisaram enfrentar para realizar o seu trabalho.

## Metodologia

No percurso deste trabalho, foi utilizado o método qualitativo de investigação, com aplicação de pesquisa de campo. Participaram da pesquisa professores, efetivos ou em contrato provisório com a SEEDF, ainda que em período de estágio probatório, que atuam na educação básica.

Foram incluídos os professores que atuam na SEEDF nos anos referentes à educação básica – da educação infantil ao ensino médio. E foram excluídos os professores que iniciaram sua atuação na SEEDF em período anterior há um ano letivo da declaração de pandemia de Covid-19, feita pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020.

Com vistas a colocar o participante como ator, livre de direcionamentos, optou-se pela carta pessoal como instrumento de coleta de dados. O ato de escrever permite ao autor se distanciar para refletir. É oportuno dizer que os discursos, objetos desse estudo, não surgem do nada, posto que têm relação com outros dizeres antes produzidos. Quando alguém diz - ou escreve - algo, consciente ou inconscientemente, carrega em seu discurso uma determinada interpretação do mundo, e de si próprio no mundo.

Para compor o rol de participantes, realizamos uma busca ativa de contatos de professores da SEEDF por meio de grupos de pós-graduandos da Universidade de Brasília no *WhatsApp*, uma vez que essa era a forma mais segura e objetiva de contactar professores que se enquadrassem dentro dos critérios da pesquisa. O *link* do formulário ficou disponível entre os dias 8 e 14 de março de 2023. Nesse período, foram coletadas 13 respostas.

No entanto, duas foram excluídas das análises pois não continham texto, apenas as respostas “sim” e “ok”.

Em termos de análise, adotamos a metodologia de análise de conteúdo sob os pressupostos de Bardin (2016). Este tipo de análise privilegia o trabalho pela interpretação do material produzido. A tabulação das respostas foi feita com base em uma ideia básica contida em cada resposta. Por meio dessa codificação, foi possível agrupar em categorias as respostas longas, de forma a realizar um resumo das ideias principais de acordo com seu conteúdo semântico.

Foram analisadas, ao todo, onze cartas pessoais. As idades dos participantes variaram entre 27 e 52 anos. Oito participantes são do sexo feminino e três do sexo masculino. Apenas a etapa da Educação Infantil não teve representantes no envio das cartas. Sobre o vínculo com a SEEDF, apenas três participantes eram de contrato temporário.

## Resultados e discussão

Como dito anteriormente, para a análise das cartas foi realizada a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2016). Após a análise de conteúdo temático, foi possível identificar seis categorias principais, a *posteriori*, que, para fins de melhor interpretação e abrangência dos seus significados, foram transformadas em versos de músicas brasileiras, que fizessem sentido e abarcassem os significados das categorias encontradas, a saber: *Agulha no palheiro*, de Renato Teixeira, *Não está sendo fácil* de Kátia, *Pane no sistema, alguém me desconfigurou*, de Pitty, *Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez*, da Sandy, *Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender?*, de Gabriel, *O Pensador* e *Viva sempre, aproveite o momento*, da banda Cidade Negra.

### Agulha no palheiro de Renato Teixeira

Esta categoria trata do sentimento de inutilidade, seja como profissionais da Educação, seja das ações que foram realizadas durante o período de aulas remotas. Trata-se de uma categoria que diz muito a respeito da visão que o professor tem de si e da importância do seu trabalho. Se por um lado os professores se esforçam para construir uma educação de qualidade, por outro, e, ao mesmo tempo, o professor não consegue enxergar o valor e importância do seu fazer pedagógico. Em muitos trechos foram evidenciados aspectos relacionados aos sentimentos supracitados, como por exemplo:

P1: “Por fim, talvez a maior das frustrações **tenha sido a sensação de trabalho inútil**. Nada produzido era lido, assistido e pouquíssimo frequentado.”

P2: “No fim, **me senti uma inútil** por todo esse esforço!” (grifos nossos)

Sobre isso, Barros (2019) aponta que os fatores estressantes do mundo moderno têm um peso muito forte sobre os docentes, fazendo com que estes se tornem cada vez mais vulneráveis ao adoecimento, que, por sua vez, tem impacto no nível de motivação, desenvolvimento profissional, desvalorização da autoestima e despersonalização da identidade docente.

Os profissionais também expuseram em suas cartas que sentiram que o seu árduo trabalho no período remoto não acrescentou em nada a vida acadêmica dos estudantes, já que não perceberam o comprometimento das famílias e dos estudantes:

P2: “Pois quando voltamos ao presencial, percebi que **os estudantes e famílias não tinham levado esse tempo tão a sério** quanto eu me cobrei e me disponibilizei.” (grifos nossos)

P3: “Acho que foi mais um período de “tapa buraco”, **porque os estudantes não correspondiam às nossas propostas**”. (grifos nossos)

Cardoso (2013) afirma que a intensificação do trabalho é algo complexo em virtude da variedade de processos que a envolvem, além disso, esta por sua vez, interfere nas relações “temporais, espaciais, funcionais e subjetivas, pressionando e constringendo os trabalhadores” (Rosso, 2016, p. 143). Nos trechos das falas relacionadas acima, é evidente a sensação de constrangimento dos professores causada por pressões do trabalho, mas que eram alheias à sua responsabilidade. Mesmo assim, essa percepção dos profissionais não se trata de uma mera alienação, mas possui papel ativo em suas práticas individuais e sociais.

P8: “**éramos o tempo todo criticados** como se estivéssemos em casa fazendo nada.” (grifos nossos)

Nessa fala é possível perceber o desprestígio social do qual a profissão docente tem sido alvo há tempos. Nos estudos de Hypolito (2020), encontramos evidências, tal qual na fala acima, fruto de um processo de precarização e desvalorização do trabalho docente. Essa conjectura também é apresentada por Paro (1993), ao discorrer sobre a perspectiva da aula como um produto do processo escolar, construída pela sociedade capitalista. A busca pela desqualificação do trabalho do professor e pela perda da qualidade da educação, através das mudanças nos formatos de gestão, modelos, objetivos e falta de investimentos realistas na educação, têm fortalecido e contribuído para que a sociedade desconsidere a necessidade do professor no processo educacional.

Podemos destacar, também, que alguns professores entenderam que aquele não era o momento de se preocupar com currículos e conteúdos, ante a situação completamente desconhecida que o mundo inteiro estava passando e, por isso, não viam razão para exercerem sua função:

P3: “Eu trabalhava por obrigação, pois sabia que **não estava alcançando nenhum objetivo**.” (grifos nossos)

P6: “Para mim **não fazia o menor sentido tamanha preocupação com conteúdos e perda do ano letivo**, quando sabia que muitas famílias estavam em situação de extrema vulnerabilidade.” (grifos nossos)

P8: “**Todos estavam preocupados com notas, com provas, com a atividade, com o conteúdo**. Isso continuou sendo a prioridade.” (grifos nossos)

É importante ressaltar que, nessas falas, os professores não estão desconsiderando a importância da educação, mas considerando os perigos e questões maiores que estavam acontecendo durante a pandemia, e colocando que a educação conteudista não faz sentido algum, principalmente quando os estudantes e suas famílias estão desassistidos de suas demais necessidades básicas como moradia, segurança alimentar e saúde. Fornari (2010) aponta que o fracasso escolar explicado por fatores externos se relaciona, principalmente, sobre os aspectos sociais como: desestruturação familiar, as políticas de governo, a desnutrição, o desemprego, a escola e a própria criança.

### Não está sendo fácil - Kátia

Esta é uma categoria que abrange os sentimentos de desgaste, cansaço e adoecimento físico e mental presentes nas falas dos professores. Nos relatos dos profissionais, as pressões, já sofridas pela categoria em condições normais de trabalho, se atenuaram durante a pandemia, fazendo emergir com mais intensidade as situações descritas abaixo:

P2: “**Fiquei com os cotovelos inflamados** por conta de ficar **muito tempo em frente ao computador** [...]” (grifos nossos)

P7: “Diante da pressão que sofri da SEDF **acabei desenvolvendo um transtorno de ansiedade, apresentando sintomas, tais como dor no peito, insônia, pensamentos acelerados e catastróficos** etc [...]” (grifos nossos)

Reportando-nos à literatura, é possível perceber que os relatos reafirmam os sinais indicativos de adoecimento relacionado ao exercício do trabalho docente, assim como encontrado nos estudos de Assunção e Oliveira (2009), quando apontam que o professor em processo de intensificação do trabalho está mais exposto ao adoecimento. Todavia, o trabalho remoto foi a alternativa laboral apresentada diante do isolamento social estabelecido pelas recomendações sanitárias para prevenção e combate à Covid-19.

Destacam-se, também, nos compartilhamentos, que a junção das rotinas exaustivas de trabalho com a vida diária dos lares dos professores se tornou muito pesada e difícil de se administrar durante esse período, acentuando ainda mais os sentimentos de cansaço físico e mental:

P4: “Tudo isso ao mesmo tempo em que me adaptava à nova realidade do teletrabalho, **do assessoramento aos filhos que também estavam no ensino remoto**, aos medos de adoecer pela Covid-19” (grifos nossos)  
P8: “e como tenho filhos em idade escolar também **precisava administrar as atividades deles, além das tarefas domésticas**. Só com o passar do tempo fui organizando a rotina muito cansativa, estressante” (grifos nossos)

Sobre este aspecto, Karmann e Lancman (2013) apontam que as condições fisiológicas e biomecânicas também são fatores de riscos enfrentados pelos professores e que as más condições de trabalho somadas ao pequeno, ou ainda, inexistente, tempo para descanso entre suas atividades tornam o ambiente de trabalho estressante e doentio.

Além disso, a questão da junção entre ambiente de trabalho e ambiente doméstico também aparece como uma das ferramentas que levam os trabalhadores a situações de sobrecarga e intensificação do seu ritmo de trabalho, como bem apontam Navarro e Padilha (2007), ao tratarem das estratégias de extrapolação do espaço de trabalho por meio do desenvolvimento de mecanismos e estratégias de subsumir o trabalhador ao seu trabalho, em que, neste tempo, tratam-se de incorporar as tecnologias de comunicação e de informação e demais organizações que impactam na “vida pessoal e familiar de todos os trabalhadores; sejam eles empregados ou desempregados” (Navarro; Padilha, 2007, p. 19).

Identificamos ainda, o sentimento de frustração e de incapacidade diante do cenário que se estabeleceu na educação durante a pandemia:

P1: “Essa, inclusive, **é a primeira das frustrações**, pois a desigualdade de ensino que já é gritante ficou drástica” (grifos nossos)  
P7: “E desafiador! **Desafiou minha competência**... Quando fui obrigada a atender os/as estudantes, em modo “online”, **me senti impossibilitada, com pés e mãos atados**” (grifos nossos)

De fato, o mundo não estava preparado para a nova realidade imposta pelo cenário da pandemia. No entanto, Garcia e Anadon (2009) colocam que as formas burocráticas e as exigências da gestão por resultados têm exercido a função de culpar, e desenvolvido a auto responsabilização dos professores quanto às tarefas, desempenho, formação, e, inclusive, pelo sucesso e fracasso escolar dos estudantes.

Não obstante a todas as adaptações emocionais e físicas requeridas, a nova forma de dar aula exigiu dos professores novas habilidades tanto sobre o uso de tecnologias, quanto dos novos formatos em que deveriam desenvolver suas atividades:

P3: “Em meio a esse caos precisamos ainda retomar as atividades no trabalho, **precisando nos reinventar e aprender a dar aulas de forma remota**...ainda precisávamos **aprender a utilizar as ferramentas computacionais**,” (grifos nossos)  
P4: “principalmente porque **muitos de nós também não tínhamos domínio das tecnologias**... [...] **ter que usar whatsapp e outras redes sociais para me comunicar com as crianças e suas famílias**.” (grifos nossos)

A exigência de novas habilidades, além daquelas que já são pertinentes ao fazer do professor, também pode ser apontada como fator que gera sobrecarga de trabalho. Isso porque o profissional precisou se despende de mais tempo, além daquele já dedicado à sua jornada diária de trabalho, para desenvolver habilidades que, mesmo não fazendo parte do seu rol de saberes, tornaram-se necessárias para a execução do seu trabalho.

E tal situação evidenciou ainda mais a necessidade de formação dos professores para trabalharem com tecnologias:

P5: “**Sem a formação necessária para o uso dessa e outras ferramentas para o ensino remoto**, os professores tiveram que, em uma semana de preparação, se adequarem às novas tecnologias e oferta de ensino remoto.” (grifos nossos)

Assunção e Oliveira (2009) colocam os aparatos tecnológicos como condicionantes que promovem a intensificação do trabalho. Dal Rosso (2006) também acrescenta que os equipamentos tecnológicos são comparáveis à revolução industrial, pois este avanço, que poderia facilitar o fazer docente, tem se materializado como imposição e mais pressões físicas e mentais, servindo principalmente para controle e gerador de demandas de trabalho durante o tempo livre dos docentes (Fernandes, 2011). Todavia, não se pode descartar a importância que o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) ocupa hoje na maioria dos processos do nosso dia a dia, inclusive, aqueles ligados à educação.

Assim, evidencia-se, ainda, que alguns professores precisaram se desdobrar para auxiliar outros colegas a utilizarem as ferramentas disponíveis para a ministração das aulas, criação, execução e correção das atividades:

P5: “**auxiliar os outros colegas de trabalho na manipulação dessas ferramentas**, pois houve muitas dúvidas em relação ao domínio das ferramentas eleitas pelo governo” (grifos nossos).

É importante ressaltar que a ajuda que os professores ofereceram uns aos outros não é vista como motivo para adoecimento, mas resultou em uma demanda a mais na rotina, já saturada, que a maioria dos profissionais do magistério estavam vivenciando. No entanto, Dal Rosso (2006) contempla essa questão ao afirmar que a intensidade demonstra o dispêndio das capacidades dos trabalhadores, da energia física, inteligência para

concepção, criação e análise, além da afetividade nas relações interpessoais, cultura e socialização. O que significa dizer que o professor está em constante processo de trabalho em todas as suas atividades, inclusive em suas relações interpessoais.

### Pane no sistema, alguém me desconfigurou - Pitty

Esta categoria aborda tanto o sentimento de confusão quanto a sensação de abandono a que os professores foram submetidos durante o período de ensino remoto. Nos relatos aqui classificados, observa-se que tais sentimentos foram gerados em virtude da falta de comunicação e gestão eficientes aos níveis de rede de ensino, regionais de ensino e unidades escolares.

P1: “**Também não recebemos suporte tecnológico e a estrutura de transmissões foi financiada pelo próprio professor** [...]”  
P3: “**pouco planejada, aligeirada e com pouco suporte real ao professor**”.  
P4: “**orientações e “determinações” da SEE eram várias e distintas**”.  
P5: “ficamos em um **hiato de 3 meses sem saber o rumo da gestão da pandemia no Brasil**[...]. **Em uma decisão arbitrária, o governo do GDF declara o ensino remoto de caráter emergencial** com o auxílio da plataforma Google Sala de Aula [...] **Sem qualquer instrumento de trabalho ofertado pela SEEDF** [...]”.  
P8: “Acredito que a **Secretaria de Educação demorou muito para se organizar** [...] **chegada a todo momento de circulares, orientações desencontradas**” (grifos nossos).

Não obstante, essa categoria também abrange a falta de subsídios financeiros que impactaram no fazer docente, já que além de lidarem com uma realidade nunca vivida ou esperada, sem estrutura do seu órgão mantenedor, os professores ainda precisaram utilizar seus próprios recursos financeiros para adquirir equipamentos eletrônicos, pacotes de internet e demais insumos necessários para oferecer o mínimo de qualidade na educação durante o período de ensino remoto, conforme os relatos abaixo:

P1: “Conheço colegas que **tiveram que comprar quadro digital e computadores**. Eu tive que **comprar uma câmera e impressora**.”  
P4: “**graças aos esforços dos professores, inclusive despendendo recursos próprios!**” (grifos nossos)

É possível considerar que a falta de equipamentos também reflete o resultado do não investimento e atualização da educação com as novas tecnologias de comunicação e informação. A pandemia ressaltou isso. Alguns estudos apontam, inclusive, que o governo economizou durante esse período, pois os custos que teria com a estrutura

escolar foram transferidos, quase que de forma compulsória, para os professores e gestores escolares (Cabello et al., 2023; Barreira; Moraes, 2022). As escolas partilhadas, que são mais equipadas, puderam se adaptar mais rapidamente ao novo cenário justamente porque possuem infraestrutura mais atualizada com a inovação tecnológica. Fomos pegos de calças curtas? É provável. Entretanto, a cultura do abandono e da não priorização da educação é um fato revelado no Brasil desde sempre. A própria carência de formação docente é, também, uma lacuna forjada pela negligência do Estado quanto à atuação dos seus profissionais.

Além da falta de recursos tecnológicos para os estudantes, os relatos também apontam para a precariedade dos materiais impressos que eram oferecidos aos estudantes, como alternativa à falta de acesso à internet:

P2: “pois a escola **só disponibilizou poucas impressões por série. Não tinha como imprimir colorido, o que é de suma importância para a aprendizagem em apostilas. Não tivemos livros suficientes e muito menos no nível do aluno** [...]” (grifos nossos)

Tal relato reforça, ainda mais, o sucateamento e a falta de investimentos adequados às necessidades da educação no Distrito Federal, apesar da avaliação positiva que o DF recebeu pela sua velocidade de resposta às questões educacionais na pandemia. Assim, alguns pontos para reflexão vêm à tona sobre os rumos da educação em nosso País:

1. Como se deu a educação durante a pandemia em estados e municípios com receitas menores que a do DF?
2. O quanto nossa educação (em termos de nação) está inadequada, desprestigiada e invisível para as autoridades governamentais?
3. Quanto trabalho docente, a mais, será necessário para se alcançar padrões mínimos de qualidade em nossa educação?
4. Haverá investimentos suficientes para suprimos tais demandas, ou estamos fadados ao fracasso escolar e a casos excepcionais de superação?

As reflexões levantadas acima ainda nos conduzem à ideia de responsabilização do professor frente aos desafios educacionais já existentes e aqueles que se constituíram por questões da pandemia. Nesse contexto, é possível perceber a intensificação do trabalho docente interligada a todas as faces que envolvem o seu fazer: na prática de sala de aula, na relação com os colegas de trabalho, nas condições de trabalho oferecidas e nas reflexões sobre o seu próprio trabalho.

Além da falta de apoio, em termos de estruturas para o desenvolvimento do seu trabalho, os professores também



não foram totalmente amparados e orientados pela legislação e demais documentos normativos e orientadores publicados durante a pandemia. Além da morosidade em se tomar decisões, a lentidão com que algumas informações chegavam aos professores e o fato de algumas questões não serem totalmente claras ou contempladas nos documentos da SEEDF, fez com que os professores tivessem dificuldade em executar algumas demandas e, até mesmo, orientar os próprios estudantes quanto aos trâmites pedagógico-administrativos, conforme relatos abaixo:

P4: “**como vou dar aula? Como os alunos vão assistir às aulas? [...] como avaliar? Quem aprovar? Como aprovar? Que critérios utilizar?** Criamos nosso próprio método, mas não sem antes muita discussão entre os professores [...] **e ainda não temos o apoio da SEE.**”

P5: [...] se destacam a **ausência do papel do estado na oferta de condições e materiais necessários, formação e preparação dos professores,**”

Enquanto as escolas privadas iniciaram suas atividades cerca de duas semanas após a suspensão inicial das aulas no DF, houve um *gap* de quase três meses para que as atividades na rede pública do DF se tornassem, de fato, válidas para o ano letivo e oficializando o ensino remoto na capital do País. Em suma, os documentos não contemplavam questões sobre como os professores teriam acesso aos recursos necessários para exercer suas atividades em teletrabalho e como se dariam questões específicas sobre adaptações curriculares e critérios para avaliação dos estudantes no ensino remoto.

Portanto, os professores passaram cerca de três meses sem orientações sobre como se daria seu trabalho, foram convocados repentinamente para exercer suas atividades de uma maneira atípica e, ainda assim, não foram considerados para discussões sobre os rumos da educação, mesmo sendo parte fundamental do processo educacional e com formação e competência técnica para dialogar sobre as possibilidades de uma nova organização do trabalho pedagógico.

**Estou aqui, por trás de todo o caos em que a vida se fez - Sandy**

Esta talvez seja a categoria mais sensível e esclarecedora desta pesquisa, já que trata, especificamente, das situações de sobrecarga de trabalho, descrição das tarefas realizadas pelos professores durante o ensino remoto, bem como do sentimento de pertencimento a uma classe e os significados produzidos por esses profissionais.

A literatura já evidencia, há algumas décadas, que a classe dos professores está submetida a um processo intenso de desvalorização e intensificação do seu trabalho, fatos estes que ficam ainda mais explícitos diante dos relatos abaixo:

P1: “No aspecto prático, **houve um aumento não recomendado da carga de serviço**, tanto na rede pública, quanto na privada” (grifos nossos)

P8: “Foi um período muito difícil onde vimos mais uma vez **os professores tendo que levar nas costas uma carga imensa.**” (grifos nossos)

Rosso (2016) em sua pesquisa, aponta que

Na escola pública, os professores têm ampliado o atendimento de funções que ultrapassam a sua formação e cargo, desempenhando “funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.” (Oliveira, 2004, p. 1132). Com essas exigências, a especificidade do ensino é secundada (Lelis, 2012), sumindo-se as peculiaridades das atividades fins e meio, e de hierarquia na execução (*apud* Rosso, 2016, p. 142).

Tal afirmação continua sendo atual e corrobora com os relatos colhidos nesta pesquisa:

P2: “não ministrando aulas online, mas **preparando exaustivamente os exercícios e apostilas físicas e conteúdos on-line.**”

P5: “manipular os diversos recursos e mídias digitais como **produção e edição de vídeos, apresentação utilizando jogos para as aulas síncronas abordando os conteúdos estudados. Atividades gamificadas por meio do google formulário para que o interesse e motivação mesmo remoto continuasse, atividades registradas com fotos e vídeos**”.

P8: “Tivemos que **incluir os e-mails estudantes nas salas de aulas do Class Room, criar material didático, fazer a busca ativa dos estudantes, orientá-los na utilização**[...]”.

(grifos nossos)

Os atuais modelos de gestão escolar compartilhada (Garcia; Anadon, 2009) e por objetivos e metas (Fortino, 2012), colocam exigências que tendem a forçar os docentes a cumprir metas em condições desfavoráveis, responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes, empobrecer e desqualificar a docência e até mesmo interferir na aprendizagem do aluno (Assunção; Oliveira, 2009), o que pode ser evidenciado nos relatos abaixo:

P2: “Eu tive que **pesquisar sobre exercício para a plataforma disponibilizada às pressas, aprender autodidaticamente sobre como funcionava e ainda, fazer quase a mesma coisa para apostilas físicas** [...]”

P3: “Por estar em casa **não tinha hora para terminar de trabalhar e me sentia mal por não conseguir atender de verdade às demandas dos alunos**[...] Foi muito difícil lidar com **a enorme quantidade de demandas** [...] lidar com **a dificuldade de contato com os estudantes e suas famílias, participar de reuniões online, trabalhar em coletivo mas estando cada um na sua casa, entre outras demandas** [...]”.

(grifos nossos)

P8: “**completa responsabilização dos professores em cuidar de detalhes técnicos da plataforma** [...]” (grifos nossos)

Muitas vezes os trabalhadores docentes são levados a exercer um rol de funções que estão para além das suas demandas pedagógicas. O exercício de funções que não cabem ao professor coopera para um processo de desprofissionalização, que impacta diretamente na perda da identidade profissional, além do desgaste emocional e desvalorização dos conceitos e saberes pertinentes do fazer pedagógico, como bem apontam Pontes e Rostas (2020).

É nessa perspectiva que encontramos nos relatos dos participantes as significações e sentimentos que a profissão docente gera em seus trabalhadores. A satisfação, realização e felicidade em exercer determinada tarefa ou profissão fazem, ou devem fazer parte dos aspectos considerados na hora da escolha de uma profissão. Baseado nos estudos de Locke (1969), encontramos que o conceito de satisfação adotado pelo autor trata-se de um sentimento, individual e positivo, associado à percepção do sujeito sobre a atividade exercida, remuneração, promoções e benefícios, condições laborais, ambiente profissional, relações interpessoais, clima organizacional e políticas institucionais. Na contramão do conceito apresentado, encontramos os relatos abaixo:

P2: “O **sentimento de tristeza por ser professora é gigante.** Acho uma vida totalmente utópica. Mas **sigo nesse labor pela dificuldade em arrumar outros empregos**, querendo ou não trabalhar no serviço público ainda é mais valorizado que em empresas particulares.” (grifos nossos)

P6: “Sempre que ouvia notícias de **professoras que se arriscavam levando folhinhas de atividades nas casas dos alunos pensava que eu jamais quis me tornar uma mártir pela educação.**” (grifos nossos)

Os relatos acima demonstram que há professores insatisfeitos com a sua profissão. Mas revelam muito mais, o risco que a profissão docente corre por não se tornar atrativa e retentora de seus bons profissionais. Notícias recentes alertam para o baixo índice de jovens que desejam exercer a função docente. Isso porque cada vez mais a profissão tem se destacado entre as mais desvalorizadas e estressantes, não apenas no Brasil, mas em países como Inglaterra e Estados Unidos também. Estudos que tratam sobre a questão da atratividade da carreira docente (Cassettari et al., 2017; OCDE, 2006) apontam que quanto mais professores deixam a profissão, menos pessoas querem entrar nela, já que esta se torna cada vez menos valorizada, prestigiada e desejada.

Nesse sentido, questiona-se, também, a capacidade em reter os professores em suas redes de ensino. De acordo com Junior e Oliveira (2016, p. 314), retenção e permanência docente “diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho”. Para Ingersoll e Smith (2003), ela contempla tanto o

abandono, quanto a rotatividade, sendo que ambos acarretam prejuízos para as escolas e sistemas de ensino, relacionados aos custos financeiros para a reposição dos profissionais e, principalmente, às dificuldades que representam para a construção de equipes coesas nas escolas e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos (Martins, 2018). Ou seja, pensar em educação de qualidade também é pensar na atração e manutenção de bons profissionais, saudáveis e atuantes dentro das redes de ensino.

Além das mudanças quanto às metodologias, tecnologias e formatos de atividades requeridos pela pandemia, a jornada de trabalho dos professores também foi afetada. Não houve, na legislação, orientações claras quanto à carga horária dos professores, ou alguma ferramenta/estratégia que mencionasse ou pudesse mensurar, computar e remunerar a quantidade de horas diárias trabalhadas, a mais, pelos professores. A jornada de trabalho docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse (Brasil, 2000, p. 220). Apesar de estudos já apontarem para a extrapolação da carga horária dos professores antes mesmo da pandemia (Dal Rosso, 2010), a falta de articulação e estrutura para desenvolver o teletrabalho fez com que essa situação se tornasse uma constante no cotidiano dos professores.

P3: “[...] de **não ter hora para terminar de trabalhar**” (grifos nossos)

P8: “**As cobranças da equipe gestora e da coordenação da escola eram constantes, não havia hora para mandarem mensagens no canal de comunicação da escola** [...] Foi um momento de **muita sobrecarga, por várias vezes fiquei trabalhando até 23h, atendendo pais que só tinham aquele horário** [...]” (grifos nossos)

O alongamento da jornada de trabalho dos professores, que já vinha ocorrendo desde antes da pandemia, “foi ampliado de forma desproporcional no ensino remoto” (Medeiros *in* Franco et al., 2021, p. 33). Se observa, ainda, que a Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020, indica que o cumprimento da carga horária dos profissionais da educação deveria ser realizado “preferencialmente, no seu horário regular de trabalho” (Distrito Federal, 2020d), o que, de certa forma, obrigou os professores a trabalharem em todos os horários para os quais surgiram demandas e necessidades, sejam elas dos estudantes ou da própria organização escolar.

Nos relatos coletados, fica evidente o cansaço e exaustão dos professores que trabalharam de forma remota. No entanto, não se trata de falas que ignoram as condições, também precárias, do ensino presencial, mas sim, que reconhecem os benefícios do trabalho docente realizado de forma presencial, do relacionamento estudante-estudante e estudante-professor, da organização tempo-espaco

acolhedora que as escolas devem ter, além dos saberes pedagógicos dos professores sendo utilizados de forma organizada e precisa dentro da organização do trabalho pedagógico. Importante destacar que o reconhecimento da importância do ensino presencial não implica ignorar a necessidade de atualizar tanto as escolas quanto a formação docente para o uso de novas tecnologias na dinâmica escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as relações que compõem o processo educacional Cardieri (2015) afirma que o ato educativo acontece por meio da relação entre pessoas e esse fato é pouco discutido na formação docente e na prática pedagógica. Marli André e Alves (2013) apontam que a atividade docente está fundada na relação pedagógica estabelecida com o outro e no relacionamento entre o professor e o aluno. Além disso, estabelecem a relação professor-aluno como elemento fundamental da profissionalidade docente. Santos e Müller (2014), ao observar a influência da relação professor-aluno, identificaram que a interação professor-aluno favorece a aprendizagem. Para os autores, a relação professor-aluno é um elemento central para o sucesso ou fracasso escolar, mas não determinante, já que a formação do estudante requer que todas as relações e, bem como as estruturas que compõem o seu ambiente escolar, funcionem de forma equilibrada, organizada e eficiente.

### **Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? - Gabriel, O Pensador**

Nesta categoria, consideramos as falas dos professores que expressam a sua visão sobre o aprendizado dos estudantes neste momento, bem como a participação das famílias no período de ensino remoto. Se por um lado, temos o professor afligido por suas condições de trabalho, por outro encontramos, também, os professores aflitos pelos prejuízos e perdas educacionais sofridas, principalmente pelos estudantes com baixas condições sociais.

P5 - “As **famílias com mais recursos conseguiram acompanhar** as atividades [...]”. (grifos nossos)

É nesse sentido que perguntamos qual o papel do estudante durante o ensino remoto, qual o objetivo da sua participação em um formato que não pôde ser acessado por uma parcela considerável dos estudantes. Como já citado anteriormente, o relatório da UNICEF (2021) mostra que no Distrito Federal, aproximadamente, 5,4% dos estudantes entre 6 e 17 anos de idade não frequentaram a escola durante o período de aulas *on-line*. Os motivos para a não frequência (aqui considerados o abandono e a infrequência) desses estudantes, são diversos e incluem tanto a pobreza, quanto a acessibilidade ao ensino remoto.

A falta de acompanhamento das famílias aos estudantes também foi um fator que prejudicou o processo de aprendizagem durante o ensino remoto.

P4 - “**Outros estudantes** não se sentiram confortáveis em estudar sozinhos, **não tinham o apoio dos familiares** [...]”. (grifos nossos)  
P8 - “**Muitas famílias** deixavam claro que **não estavam preocupadas também com a criança acompanhar ou não as atividades** [...]”. (grifos nossos)

A parceria família-escola é relatada em estudos como um dos fundamentos para o sucesso escolar (Jungles, 2022). É compreensível que muitas famílias não tinham condições de acompanhar seus estudantes nas atividades remotas por motivos que vão desde a necessidade de trabalhar (para aqueles que não poderiam exercer suas atividades de forma remota e não tiveram suas funções contempladas nos decretos que previam a suspensão ou execução das atividades no modelo à distância; ou para aqueles que precisavam trabalhar em serviços informais para prover as necessidades básicas de sua família), até às condições intelectuais para auxiliar os estudantes em suas atividades (para aqueles cujos pais e/ou responsáveis também não têm formação escolar e, por isso, não conseguem assistir ao processo de aprendizagem do estudante). No entanto, considerando um cenário anterior à pandemia, as estratégias de parceria família-escola, no Brasil, ainda são, deveras, tímidas. Jungles (2022) aponta que apesar de tal parceria ser mencionada em uma série de documentos normativos, nosso maior desafio é transpor as normas para ações práticas.

A falta de acompanhamento dos estudantes, somada às dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto, e ao excesso de atividades demandadas, fez com que muitos estudantes fossem se perdendo no meio do caminho. Apesar das alternativas procuradas pelas escolas, principalmente a busca ativa e a doação de mantimentos e de equipamentos eletrônicos, para manter o estudante minimamente ativo no processo de aprendizagem, não foram suficientes para garantir o direito à educação com equidade.

P4: “[...] No meio do ano, voltamos ao presencial e a **dificuldade era recuperar os estudantes que perdemos no caminho**. Isso foi o mais difícil! (grifos nossos)

Além dos casos citados acima, as próprias questões de perdas geradas pela pandemia serviram de fator desmotivador aos estudantes, e mesmo após o retorno ao ensino híbrido/presencial, os professores ainda tiveram dificuldades tanto para manter a motivação daqueles que estavam frequentando as aulas, quanto para atrair novamente aqueles que não participaram do ensino remoto.

P4: “**Nem todos estavam motivados [...]** o número de **estudantes reduziu bastante**” (grifos nossos)

Atendo-nos aos resultados no processo educacional que o período da pandemia produziu, encontramos nas falas dos professores a preocupação em como isso impactou/ impactará a formação dos estudantes:

P5: “Porém os reflexos desse **prejuízo nessa etapa reverbera nos resultados da educação hoje e irá reverberar nos próximos anos**.” (grifos nossos)  
P9: “e cujos **efeitos repercutirão na vida da sociedade**..” (grifos nossos)  
P11: “Sabemos a necessidade de trabalhar para a **recomposição de aprendizagens dos estudantes**, esse sem dúvida é **um novo desafio que irá se estender por alguns anos**.” (grifos nossos)

Aqui fica evidente, mais uma vez, a fragilidade do nosso sistema de educação e o despreparo da nossa rede de ensino para enfrentar situações adversas. Não estamos apontando que o governo não desenvolveu ações para promover a educação durante esse período, mas estamos apontando e questionando a eficiência de tais ações, a falta de corpo técnico capacitado para a tomada de decisões rápidas e estratégicas e os prejuízos que a falta de investimento acumulada por anos pode causar em questão de meses. Ressaltamos, também, que não se tratam de prejuízos apenas para os docentes, ou apenas para os estudantes. São questões que contribuem para o desenvolvimento de toda uma sociedade, mas que recaem de maneira mais comprometedora sobre os estudantes.

### **Viva sempre, aproveite o momento - Cidade Negra**

Esta é uma categoria que trata da motivação que mantém o professor em sala de aula, ou, no caso desta pesquisa, desenvolvendo sua profissão de forma remota. Aqui compreendemos que há, minimamente, um sentimento simpatizante pela educação e, ainda, de esperança quanto às mudanças sociais que a educação pode gerar na sociedade como um todo.

O estudo de Silva (2022) que buscou entender o que mantém os professores de matemática exercendo atividade docente na rede estadual de São Paulo, aponta que o sentimento de positividade do professor pode ser percebido pelo

[...] grande gosto pela sua atividade profissional; o sentimento de liberdade de atuação, mesmo vivenciando um cenário de expropriação da autonomia; o sentimento de que está contribuindo para o ensino de matemática na escola em que trabalha; a grande vontade de permanecer na profissão, mesmo estando insatisfeito com alguns aspectos da sua carreira (Silva, 2022, p. 118).

Nos relatos abaixo, podemos identificar aspectos que coadunam com os achados do estudo de Silva (2022) de forma generalizada:

P6: “Mas pelo menos eu tive total autonomia e **liberdade para desenvolver meus planejamentos, atividades e encontros virtuais com a turma**.”  
P7: “No primeiro momento, **foi até gratificante**, já que **pude estabelecer laços significativos e profundos com as famílias dos/as estudantes que eu atendia**” (grifos nossos).

A Psicologia Social entende a satisfação como os sentimentos resultantes da comparação entre o que se esperava de uma situação e o que realmente foi possível obter dela (Smith, Kendall; Hulin, 1969, *apud* Seco, 2000; Locke, 1976). Quanto à satisfação profissional dos professores, trata-se de um posicionamento e forma de estar positivos dos docentes diante do contexto profissional, pessoal e representados pela dedicação e compromisso do professor com a sua profissão (Cordeiro-Alves, 1994). Assim, é possível perceber, também, o sentimento de satisfação dos professores diante daquilo que foi possível aprender, experienciar e desenvolver em meio às dificuldades impostas pela pandemia:

P3: “**Contraditoriamente o trabalho em grupo teve sua parte positiva, pois nós dividimos as angústias e buscamos aprender a melhorar o trabalho juntos**.” (grifos nossos)  
P6: “a possibilidade de estar novamente de alguma forma em contato com elas, foi me alegrando e **me inspirando a criar uma nova metodologia de trabalho no contexto remoto**, que respeitasse o que eu acredito e defendo enquanto educação de qualidade.” “**Gostaria que nós** enquanto coletivo de educadores **tivéssemos ousado mais e aproveitado esse contexto de novidades para tentar algo novo e que fosse mais significativo na vida dos nossos educandos**, tentando ver **o que de favorável o uso das tecnologias e do ensino remoto poderia acrescentar na nossa prática pedagógica em uma escola que aspirava ser uma Comunidade de Aprendizagem**”. (grifos nossos)  
P9: “**mas de muito aprendizado**.” (grifos nossos)

O que podemos concluir dentro desta categoria é que, apesar da ausência do estado, os professores não se eximiram e foram protagonistas. Mesmo em dificuldades eles realizaram o que puderam. Nesse sentido, eles demonstraram sua capacidade de tomar decisões, de agir e levar adiante o projeto educacional, tapando as lacunas deixadas pelo poder público. Aqui é ratificada a importância do professor no processo educacional, bem como nas discussões e decisões que envolvem o seu trabalho.

Além disso, é importante ressaltar que as discussões levantadas nesta seção demonstraram o já exposto por Braverman (1987) quando este coloca que o trabalho na atualidade é a mais pura expressão política da forma



de organização social e produtiva, sendo continuamente ajustado e inovado (graças a sua plasticidade), representando um campo de conflito que produz e reproduz as relações sociais, subjetividades, culturas e formas de resistência.

Ainda como resultado da pesquisa qualitativa, realizada neste estudo, foi possível construir um instrumento de coleta de dados quantitativos, a partir das categorias encontradas nos relatos, que posteriormente passará por validação e aplicação, em trabalhos futuros.

Considerações finais

Após a oficialização do trabalho remoto dos professores, muitos foram os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar para dar prosseguimento ao ano letivo. Dificuldades como acesso à internet, acesso aos equipamentos eletrônicos (computadores, celulares, *tablets* e demais insumos necessários, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores), busca pelos estudantes que não estavam participando das atividades, além das questões sociais como perda de emprego pelos membros das famílias dos estudantes, perda de pessoas próximas ou familiares e demais questões, emergiram e afetaram de forma negativa a rotina escolar tanto dos profissionais, quanto dos estudantes e de suas famílias. Apesar dos percalços, o ano letivo de 2020 aconteceu e culminou com a aprovação de todos os estudantes para o ano/série subsequente.

Com base nos resultados encontrados, foi possível perceber que a maioria dos docentes trabalhou sob pressão e sem as condições físicas (ambiente e equipamentos) necessárias para a execução de suas atividades. Das onze cartas analisadas, em seis delas encontramos relatos da falta de estrutura para o teletrabalho e da necessidade de adquirir, com recursos próprios, materiais e insumos para

ministrarem suas aulas e executarem suas atividades. Em todas as cartas, encontramos falas referentes à sobrecarga de trabalho, ao estresse e ao cansaço gerado pela rotina do trabalho remoto. Além das questões, já mencionadas, referentes ao trabalho, soma-se a esse quadro as pressões geradas pela própria pandemia, como medos e perdas, fazendo com que os docentes tivessem a sua carga de trabalho elevada a níveis absurdos de estresse.

O descaso e a falta de investimento na educação demonstraram seus efeitos por meio da falta de estrutura para enfrentar a pandemia, não porque não existissem recursos ou formas de fazer a educação funcionar, diferente da convencional, mas porque a escola não tinha equipamentos e recursos necessários.

Diante de todos os dados coletados, bem como das análises e discussões realizadas neste trabalho, concluímos que as situações geradas pela pandemia de Covid-19 contribuíram diretamente para a intensificação do trabalho docente dos professores da rede pública do Distrito Federal. No entanto, ainda há muito que ser pesquisado sobre a temática.

Espera-se que o presente estudo oportunize aos agentes públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade subsídios para a ampliação do debate e direcionamento quanto à melhor gestão da educação pública e, principalmente, do trabalho docente. Como reflexão, é preciso pensar em políticas públicas que considerem os prejuízos e resultados da pandemia a partir de uma visão holística da educação. É preciso (re)pensar o lugar que a educação ocupa em nosso país e a partir daí traçar caminhos que colaborem para a valorização dos professores (estabelecida pelos pilares das condições de trabalho, plano de carreira, salários e formação - inicial e continuada), para o protagonismo e emancipação estudantil e para o avanço do desenvolvimento social e econômico do Brasil. ■

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALVES, C. S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...**, Goiânia, out. 2013. Acesso em: 17 maio 2023.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, ed. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARRERA, D. F.; MORAIS, R. de A. Plataformas digitais proprietárias na educação pública: o barato que pode sair caro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, n. 00, p. e022036, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669870. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669870>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BARROS, B. S. de. **Saúde Mental do Professor**: uma questão de sobrevivência profissional. Goiânia: Editora Philos, 2019.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CABELLO, A. F. et al. A utilização de ferramentas de encontros remotos como instrumento de melhoria da produtividade e de redução de custos no período pós-pandemia? O caso da UEG. UFSC, INPEAU, Cidade de Loja, Equador. Janeiro, 2023. Acesso em: 17 mar. 2023.

CARDOSO, A. C. M. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 351-374, ago. 2013.

CARDOSO, C. A. et al. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**. v. 7., n. 3., ago. 2020. Acesso em: 12 maio 2022.

CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...**, UFSC– Florianópolis, 4-8 out. 2015.

CASSETTARI N.; OLIVEIRA R. P. de; BAUER, A. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 25, n. 97, p. 943-970, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501010>.

CORDEIRO-ALVES, F. A (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 27, p. 29-60, 1994.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-92, mar. 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.539, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília, 2020b.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FORTINO, Sabine. Processo de vulnerabilização e danos ao ofício: a modernização do trabalho em questão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 37, n. 126, p. 213-224, dez. 2012.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. /Álvaro Moreira Hypolito. São Leopoldo: Oikos, 2020.

INGERSOLL, R. M.; SMITH, T. M., **The wrong solution to the teacher shortage**. Educational Leadership, 60, p. 30-33, 2003.

JUNGLES, L. A. S. Ministério da Educação. **Parceria família-escola** [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação/Lisiane Alvim Saraiva Jungles; ilustrado por Bruno Henrique Junges. Brasília, 2022. 105 p.

JUNIOR, E. A. P.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, 2016.

KARMANN, Delmira de Fraga; LANCMAN, Selma. Professor: intensificação do trabalho e o uso da voz. *Audiology Communication Research*, v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013.

LOCKE, E. A. What is job satisfaction? **Organizational Behaviour Human Performance**, v. 4, n. 4, p. 309-336, 1969.

MARTINS, E. S. L. **Perfil dos professores que pedem exoneração no DF**: a predominância dos professores iniciantes/ingressantes. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MEDEIROS, D. M. A jornada de trabalho docente no Distrito Federal durante a pandemia da covid-19: desafios para o ensino público. *In*: FRANCO et al. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19**: desafios do ensino remoto. Curitiba: CRV, 2021, p. 29-40.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007.

NAKATA, C. H. Coronavírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. **Revista Nova Paideia**. Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 2, p. 72-83, 2020. OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun., 1993. Acesso em: 9 mar. 2023.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S.G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**. v. 18, p. 278-300. Edição especial COVID-19. 2020. Acesso em: 13 maio 2023.

ROSSO, A. J. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTOS, E. B.; MÜLLER, J. L. Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 103-112, 2014. Acesso em: 8 maio 2023.

SANTOS, D. P. *et al.* Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 230. Edição Especial/2022. Acesso em: janeiro/2023.

SCHNEIDER, M. B. D. Aulas remotas em tempos de pandemia do coronavírus (COVID-19) no Distrito Federal. **Ressignificando a presencialidade**. CIET/ENPED. 2020. Acesso em: jan. 2021.

SECO, G. B. **A satisfação na actividade docente**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2000.

SILVA, S. E. **Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática. 2022**. 137 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

UNESCO. **Startling digital divides in distance learning emerge**. 21/04/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, 2018.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.



## ARTIGOS



### O currículo da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal: desafios para a prática dialógica

*The curriculum of Youth and Adult Education in the Federal District: challenges for dialogical practice*



Rafaela Vilarinho Mesquita \*

Recebido em: 19 jul. 2023  
Aprovado em: 9 fev. 2024

**Resumo:** O presente trabalho visa averiguar o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com ênfase para o Terceiro Segmento, tendo como objetivos minuciar a proposta em vigor e estabelecer reflexões teóricas e metodológicas a partir da estrutura curricular selecionada como objeto de análise. As questões teórico-metodológicas fundamentam-se na pesquisa qualitativa, e o percurso metodológico do estudo se deu por meio das pesquisas bibliográfica e documental, utilizando a Análise Documental como fonte de informação para investigar o Currículo da EJA e bibliografia específica sobre as temáticas do currículo e da EJA. Após mapeamento e interpretação dos documentos curriculares do DF, foi realizada análise dos dados em perspectiva crítica, visando ao reconhecimento da centralidade do estudante como sujeito do processo educativo e protagonista do currículo, buscando explorar os desafios existentes para que o currículo se constitua como uma prática dialógica.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Terceiro segmento.

**Abstract:** The present work aims to investigate the curriculum of Youth and Adult Education (EJA) of the education system of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF), with emphasis on the Third Segment, with the objectives of detailing the proposal in force and establishing theoretical and methodological reflections from the curricular structure selected as an object of analysis. The theoretical-methodological issues are based on qualitative research, and the methodological path of the study took place through bibliographic and documentary research, using Documentary Analysis as a source of information to investigate the EJA Curriculum and specific bibliography on the themes of curriculum and EJA. After mapping and interpreting the curricular documents of the Federal District, data analysis was carried out from a critical perspective, aiming to recognize the centrality of the student as the subject of the educational process and protagonist of the curriculum, seeking to explore the existing challenges for the curriculum to be constituted as a dialogical practice.

**Keywords:** Curriculum. Youth and Adult Education. Third segment.

\*Doutoranda e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: [vilarinho.rafaela@gmail.com](mailto:vilarinho.rafaela@gmail.com).



Introdução

Este trabalho busca averiguar o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com ênfase para o terceiro segmento, visando minuciar a proposta curricular em vigor e estabelecer reflexões críticas a partir da estrutura curricular selecionada como objeto de análise. O presente artigo desdobra-se de parte dos dados de uma pesquisa mais ampla, realizada no Distrito Federal sobre a migração de jovens estudantes da modalidade regular do ensino médio para a EJA, que resultou em uma dissertação de mestrado<sup>1</sup>.

Esta investigação foi desenvolvida por meio da Radiografia Curricular, experiência metodológica cunhada pelas professoras doutoras Lívia Freitas Fonseca Borges e Liliane Campos Machado no âmbito da disciplina *Currículo: Fundamentos e Concepções*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Esse instrumento de pesquisa consiste no exame pormenorizado de uma proposta curricular para o desenvolvimento, com base em estudos e teorias curriculares, de reflexões teóricas e metodológicas sobre o currículo radiografado. A radiografia busca mapear a estrutura interna de um currículo, analisando diferentes segmentos envolvidos na constituição da proposta curricular, como os sujeitos, as concepções, os aspectos legais, a organização, as cargas horárias, os componentes curriculares e as metodologias (Borges; Machado, 2017).

O presente estudo se configura a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando procedimentos técnico-metodológicos das pesquisas bibliográfica e documental e utilizando a Análise Documental (Pimentel, 2001) como fonte de informação para a exploração do Currículo da EJA do Distrito Federal, seus pressupostos, seus sujeitos, suas particularidades e marcações individuais e coletivas.

A reflexão foi realizada em dois estágios concomitantes que orientarão o exame. O primeiro estágio parte de documentos normativos oficiais, pretendendo mapeá-los, organizá-los e interpretá-los para formar diagnóstico acerca do currículo do DF para a modalidade. No segundo estágio, dá-se a análise dos dados fornecidos pelos documentos curriculares em perspectiva crítica, objetivando a ilação de conhecimentos que permitam que o currículo seja discutido, comparado, repensado e ressignificado.

1. Discutindo uma proposta curricular

Não é possível pensar criticamente a educação sem sair dos limites estabelecidos por questões técnicas de como ensinar de forma eficiente e eficaz (Apple, 2006). Faz-se necessário, então, considerar o vínculo entre educação e os aspectos constituidores de nossa identidade e sociedade, como questões culturais, sociais,

econômicas, políticas e ideológicas. Para isso, é indispensável discutir o currículo, considerando-o uma parte substancial da organização do trabalho pedagógico e “produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2011, p. 71).

É comum a crença de que só é viável discutir currículo estando às voltas de documentos oficiais, normas, legislações, diretrizes e regras que indicam o caminho a ser percorrido para a formação escolar. No entanto, não podemos restringir a isso o conceito de currículo, entendendo que, embora o currículo seja, geralmente, consolidado em legislações que regem e orientam o cotidiano escolar, precisamos lembrar sempre que as prescrições do currículo precisam ser levadas para a prática escolar a fim de fazerem sentido. Assim,

Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade num intenso movimento. É compreender, rememorar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. É desvelar as relações de poder que estão ocorrendo na escola e para além dela. (Distrito Federal, 2014a, p. 77).

A ausência de pensamento crítico acerca da relação entre educação e poder hegemônico dificulta indefinidamente um debate fecundo sobre o papel e a atuação das instituições escolares na garantia do direito de todos a uma formação completa que priorize o pleno desenvolvimento da pessoa e a leitura do mundo para a atuação cidadã e crítica.

Assim, evidencia-se diante da realidade brasileira atual, a existência de desafios que precisam ser transpostos para fazer com que o currículo seja pensado, problematizado, construído, vivido e percebido como significativo por todos os envolvidos, partindo da premissa de que “preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade” (Santomé, 1998, p. 7).

Antes de iniciar uma análise precisa e objetiva de um currículo específico, precisamos compreender a temática do que é currículo e teorias do currículo e das questões que permeiam essa discussão para além do campo epistemológico.

Silva (1998, p. 15) afirma que “[...] talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. O autor salienta a relação entre o conceito de currículo e as teorias do currículo, asseverando que uma definição de currículo não demonstra exatamente o que é currículo, mas como determinada teoria supõe que é o currículo.

Algumas vezes invocado como uma espécie de manual das ações pedagógicas ou guia orientador das experiências escolares, o currículo não se limita a algo

estático, está em tudo, dentro e fora da sala de aula, que ajuda a construir os princípios e orientações que irão permear todo o processo formativo, é uma prática dialógica modelada dentro de um sistema escolar concreto (Sacristán, 2000), que não se constrói efetivamente sem participação social e protagonismo.

Segundo Sacristán (2000),

a definição de currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que recebe preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (Sacristán, 2000, p. 34).

As proposições que formam o currículo não são despropositadas ou neutras, refletem uma posição política, pedagógica e social adotada e estão inundadas de intencionalidade. A materialização de um currículo concretiza interesses de grupos dominantes (Apple, 2006).

Para buscar compreender o papel desempenhado pelo currículo do sistema de ensino do Distrito Federal, é preciso que nos voltemos a todos os agentes desse processo, às concepções de currículo adotadas e à vinculação da teoria e da prática com os documentos norteadores.

A SEEDF não demarca uma única definição de currículo, mas apresenta, em diferentes documentos, parecer de diversos teóricos do campo dos estudos curriculares e suas proposições norteadoras. O currículo é admitido como uma ferramenta que se realiza em diferentes áreas de decisões e realizações e é compreendido como um documento que precisa ser avaliado e significado continuamente desde princípios e práticas realizadas por cada um de dentro de escolas e salas de aula (Distrito Federal, 2014a, p. 20).

Borges e Silva (2017) ressaltam a relevância de valorizar os processos locais de produção dos currículos para o ensino médio, objetivando que os segmentos envolvidos no trabalho pedagógico efetivamente se apropriem das questões curriculares e desempenhem papel de traduzir as demandas da realidade para o currículo e as atividades de ensino. Evidencia-se, dessa forma, o quão importante é a participação de todos na construção e na aplicação efetiva de documentos curriculares que realmente estejam adequados à realidade escolar, tendo em vista que repensar o currículo significa repensar a identidade da respectiva etapa e modalidade de ensino, como por exemplo, da Educação de Jovens e Adultos.

2. Estrutura curricular do Distrito Federal

A estrutura curricular de cada etapa da Educação Básica é formada, em cada esfera governamental, por diferentes documentos que, juntos, apresentam as prescrições que regem as ações pedagógicas e políticas voltadas para a educação escolar. No Distrito Federal, os principais documentos que formam essa estrutura curricular para a modalidade

Educação de Jovens e Adultos são: Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014a, 2014b), Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 e 2021 (Distrito Federal, 2014c, 2021) e Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota (Distrito Federal, 2012a).

Além de normativos, resoluções e legislações basilares, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (Brasil, 1996), e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (Brasil, 2010), que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os documentos curriculares da esfera federal fundamentam e auxiliam na organização do sistema de ensino do Distrito Federal, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, implantado em 2014 em toda a rede pública de ensino, é o principal documento norteador da proposta curricular da SEEDF e figura como protagonista do trabalho pedagógico nas escolas. O documento está dividido em cadernos que detalham, individualmente, pressupostos teóricos, etapas e modalidades da educação escolar no âmbito distrital.

O nome do Currículo do DF hipoteticamente sugere a ideia de dinâmica de estudos e ações pedagógicas e o envolvimento de diversos segmentos num sistema continuado, sequenciado, em atividade e em progresso. A SEEDF afirma que “o Movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador de correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas...” (Distrito Federal, 2014a, p. 79).

A proposta curricular em questão apresenta-se como o resultado de uma construção coletiva conduzida por inúmeras discussões entre gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais e demais agentes envolvidos na educação escolar, num processo dinâmico e dialético. No entanto, considerando que as reuniões foram realizadas em plenárias organizadas pela SEEDF de acordo com a sua disposição e logística, é possível supor que os diferentes segmentos da comunidade escolar não estiveram efetiva e equitativamente representados e diretamente envolvidos nos resultados alcançados. As experiências em sala de aula e o contato com os estudantes sugerem que, dificilmente, eles se envolvem, de fato, em pensar as questões curriculares. Basta atentar para os estudantes da EJA. Embora saibam que são atingidos por elas, geralmente, os estudantes acreditam que o poder de intervenção e contribuição na realidade da escola está distante deles.

Entre os outros documentos que constituem a base para essa obra e complementam informações essenciais para a compreensão adequada da proposta, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) Carlos Mota funciona como um modelo para as escolas utilizarem como ponto de

partida na elaboração de seus próprios projetos. O PPP é uma ferramenta de planejamento e orientação em que cada escola tem a possibilidade de estabelecer as especificidades necessários ao adequado atendimento de seu público-alvo.

O Currículo em Movimento do DF anuncia-se como um Currículo Integrado, de Educação Integral, que visa a estender tempos, espaços e oportunidades educacionais, formatado para um ser multidimensional, e que compreende a educação como uma prática social e o currículo como um instrumento que deve considerar “saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (Distrito Federal, 2014a, p. 10).

A SEEDF parte de teorias de currículo para a fundamentação do Currículo em Movimento, afirmando que a elaboração do documento considerou pressupostos da Teoria Crítica e da Teoria Pós-Crítica (Distrito Federal, 2014a). Embora possamos verificar aproximações com as teorias indicadas, parece desconexo primar por perspectivas diferentes que partem de pontos e premissas distintas, tendo em vista que as teorias críticas se relacionam com concepções de ideologia, poder, resistência e classe social e as teorias pós-críticas se relacionam com discurso, significação, subjetividade, formação de identidades, heterogeneidade e representação (Silva, 1998). A ação de destrinchar o documento do currículo do DF sugere que a construção do panorama teórico se direciona para uma teoria curricular e as proposições para ações práticas se direcionam para outra.

Para a formulação de projetos político-pedagógicos, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são dispostas como base teórico-metodológica, visando considerar as práticas sociais da comunidade e o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. O interesse imediatamente identificado no uso de tais perspectivas epistemológicas é bradar o desprendimento da perspectiva de educação enquanto privilégio e não direito.

### 3. A Educação de Jovens e Adultos e o currículo

A associação contumaz e equivocada da Educação de Jovens e Adultos à ideia de uma formação voltada para a redução de tempo escolar, com reprodução de conteúdos de maneira acelerada, torna a discussão perene acerca dessa fase da escolarização indispensável e possibilita perceber que, conforme sugere Arroyo (2005), a EJA é um campo complexo e reclama definições e posicionamentos claros.

Segundo a LDB, os sistemas de ensino devem oferecer, aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Dessa forma, as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos não devem relacionar-se indiscriminadamente à faixa etária, adequação idade-série, correção de fluxo escolar e redução de indicadores de baixa escolaridade,

desconsiderando idiosincrasias e condições históricas de exclusão, preconceito e marginalização do seu público.

Na EJA, a compreensão dos tempos dos sujeitos é fator primordial para uma adequada organização pedagógica e operacional da modalidade. Dessa maneira, considerar a EJA como oportunidade de recuperação do “tempo perdido” é alimentar o preconceito de associar a possibilidade de aprendizagem a um tempo escolar privilegiado (Distrito Federal, 2014b, p. 24).

O conceito construído para a EJA pelos documentos curriculares do DF nos apresenta uma modalidade da educação básica com características específicas, que exige uma organização que reconheça seus diversos sujeitos e possibilite a formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo (Distrito Federal, 2012b).

O pressuposto primeiro da modalidade é a promoção do respeito ao direito universal de aprender em qualquer tempo, que requer da rede de ensino pública a garantia de condições de ingresso, permanência e êxito (Distrito Federal, 2014b).

A EJA precisa constituir-se um processo que esteja “comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais” (Ventura; Bomfim, 2015, p. 216).

Assim, as Concepções formuladas para EJA têm sentido político e ideológico e estão intrinsecamente conectadas à diversidade dos sujeitos atendidos, à história da sua criação e aos interesses econômicos e culturais que a permeiam e prescrevem. Toda essa complexidade requer para a EJA um tratamento diferenciado do currículo, das práticas pedagógicas e dos resultados esperados.

Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2014b, p. 12), “a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira”. Isso porque essa modalidade de ensino deve ser garantida formal e gratuitamente aos jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, não concluíram as etapas do processo formativo escolar referente à educação básica de acordo com adequação idade-série e que estão, de alguma forma, inseridos no mundo do trabalho, empregados ou não. Assim, a EJA constitui-se como direito assegurado à classe trabalhadora e abrange parcela plural e heterogênea da população brasileira, com interesses diversos, trajetórias de vida, diversidade sociocultural, racial e geracional.

Para o atendimento da diversidade de sujeitos e aprendizagens na EJA, faz-se necessário o ajuste do formato de oferta, a adequação curricular necessária e a adoção de estratégias metodológicas específicas que considerem “campo/espaço de atuação/presença da modalidade, sob pena de tratar de forma igual sujeitos em condições diferentes de aprendizagens” (Distrito Federal, 2014b, p. 10).

### 4. Elementos constitutivos do currículo da EJA

O currículo da EJA da SEEDF parte da caracterização da EJA, diagnóstico e perfil, passando pelo estabelecimento de perspectivas específicas, até a organização e composição curricular para apresentar elementos constitutivos que pretendem desenhar a estrutura que essa modalidade de ensino vai exibir.

Espera-se que o perfil de entrada do sujeito na EJA seja formado por pessoas trabalhadoras, com tempos e espaços diferentes de aprendizagem, que já assumem diversos papéis sociais e que possuem conhecimentos empíricos que devem ser considerados na formação escolar. A trajetória acadêmica deverá primar pela vinculação dos saberes, ritmos e tempos pessoais e coletivos à aprendizagem, para a adequada inserção do jovem e do adulto no mercado de trabalho, no mundo tecnológico e nas diferentes esferas sociais, possibilitando a ampliação da participação desse estudante na sociedade (Distrito Federal, 2014c).

A LDB estabelece que o discente do Ensino Médio regular seja atendido, em regra, entre as idades de 15 e 17 anos. Logo, aqueles que não cursarem a fase final da educação básica dentro da faixa etária esperada poderão recorrer à EJA, como alternativa para a educação escolar, tendo em vista que o Estado tem o dever de garantir o acesso às etapas da educação básica para todos os que não as concluíram na idade própria. Para ingressar no terceiro segmento da EJA, os estudantes precisam ter, no mínimo, 18 anos de idade e ter concluído o Ensino Fundamental no ensino regular ou no segundo segmento da EJA.

O perfil do sujeito que conclui a formação do terceiro segmento da EJA deve ser de um estudante que adquiriu conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, para a atuação no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos. Essa modalidade deve favorecer a formação de indivíduo crítico, criativo, capaz de dialogar com o mundo e problematizá-lo de maneira construtiva e emancipatória.

Segundo o Caderno de Matrículas da SEEDF (Distrito Federal, 2022), foi registrada na rede pública de ensino do Distrito Federal, no primeiro semestre do ano de 2022, a formação de 1.148 turmas da EJA para atendimento de um total de 32.998 estudantes. Apenas para o terceiro segmento, no mesmo período, foram formadas 419 turmas, totalizando 15.575 educandos matriculados.

Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2023), considerando todo o sistema de ensino, em 2022, o número de matrículas na EJA registrado no DF foi de 33.794. No ano de 2021, o número de matrículas na EJA foi de 35.226, sendo que, no terceiro segmento, foram 18.810 matrículas (Brasil, 2022). Observa-se, a partir dos dados, queda no quantitativo de matrículas na modalidade de ensino, que pode, ainda, ser objeto de novas investigações e estudos, tendo em vista provocar inúmeros questionamentos.

Segundo às Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021), a fim de possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes na modalidade, a SEEDF oferece Educação de Jovens e Adultos de forma presencial a distância e integrada à educação profissional, em cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou de formação técnica de nível médio. O estudante tem a garantia de poder matricular-se em qualquer época do ano, em escola próxima ao seu local de trabalho ou residência, e de contar com formas de avaliação e frequência congruentes com a sua realidade.

Os cursos da EJA “podem organizar-se por períodos, segmentos, semestres, fases, matrícula por componente curricular ou por outra forma de organização [...]” (Distrito Federal, 2012b, p. 5), e o ano letivo da modalidade obedece a calendário escolar específico, dividido em dois semestres letivos.

O terceiro segmento da EJA, bloco correspondente ao Ensino Médio, é ofertado, no diurno e, principalmente, no noturno, em cursos presenciais e a distância, com carga horária total de 1.200h, sendo distribuída em três etapas de 400 horas e oferecida em 25 aulas semanais. A formação escolar presencial pode ter organização pedagógica tradicional, com semestre letivo de 100 dias letivos e divisão da oferta de componentes curriculares, e alternativa, com semestre letivo dividido em dois períodos de 50 dias letivos e oferta de blocos de componentes curriculares por período (Distrito Federal, 2021).

A organização curricular do DF estabelece cultura, mundo do trabalho e tecnologia como os eixos integradores que devem relacionar-se com os sujeitos da EJA e passar pelos conteúdos de diferentes formas, possibilitando “o diálogo do conhecimento científico com os saberes trazidos pelos sujeitos e fortalece a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento em cada segmento” (Distrito Federal, 2021, p. 21). Os eixos integradores do Currículo da EJA interligam-se aos eixos transversais estabelecidos como pressupostos para um currículo integrado, sendo eles: Educação para a Sustentabilidade, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e devem permear o trabalho pedagógico.

O currículo da SEEDF prescreve as áreas do conhecimento que devem estar organizadas de forma articulada e contextualizada. Em cada área, são agrupados componentes curriculares afins, conforme, por exemplo, proximidade de objetos de estudo e métodos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as áreas do conhecimento e componentes curriculares para o terceiro segmento da EJA são:

- 1) Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física;
- 2) Matemática;



- 3) Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; e
- 4) Ciências Humanas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A organização por componente curricular deve primar pela promoção de trabalho interdisciplinar e construção de conhecimento dialogada para romper com a lógica fragmentada dos componentes curriculares (Distrito Federal, 2014c). No entanto, essa organização não garante, na EJA, a relação entre os módulos, tendo em vista que o estudante pode cursar separadamente cada disciplina, sem necessariamente estar matriculado em qualquer outra disciplina da mesma área ou não. Assim, é possível perceber que as áreas do conhecimento na EJA ainda são sistematizadas exclusivamente em torno de disciplinas que concentram as experiências educacionais em campos específicos de visão, oferecendo ao estudante conhecimentos fragmentados ante pontos de vista particulares da realidade (Santomé, 1998).

As asserções acerca da EJA e de seu currículo ensejam aproximação dos componentes curriculares aos saberes dos estudantes, aos aspectos formadores de suas identidades e ao mundo do emprego, suscitando a orientação do trabalho pedagógico e propondo a articulação da EJA com a Educação Profissional como uma alternativa viável para o alcance desses propósitos.

Como metodologia de execução do currículo, propõe-se o atendimento das demandas particulares do público da EJA, para o desenho da ação pedagógica a partir da realidade cultural de cada comunidade escolar, garantindo a transformação e ressignificação permanente da proposta curricular.

No que se refere à perspectiva de avaliação na EJA, conforme estabelece o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a), em ambiente escolar, é imperativo considerar os conceitos adquiridos a partir das experiências vividas pelos estudantes para a construção e apropriação de novos conhecimentos. Dessa forma, o exame do processo de ensino-aprendizagem deve ser confiado também ao estudante para o exercício da autonomia.

O PPP de cada escola é responsável por minuciar os procedimentos avaliativos a que os estudantes daquela unidade de ensino estarão submetidos. O trabalho pedagógico em cada escola precisa ser orientado para a aplicação de uma proposta avaliativa formativa e constituída de espaços/tarefas formais e informais, de modo produtivo, colaborativo e inclusivo. Assim, resta clara a necessidade de estabelecer no ambiente escolar o debate e o estudo constante das práticas adotadas visando à constituição de processos didáticos emancipatórios de ensinar, aprender e avaliar.

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF preveem e detalham, ainda, métodos avaliativos que se realizam para além da sala de aula, como o Reconhecimento de Estudos, a Progressão Continuada, a Adaptação de Estudos, o Registro das Aprendizagens e os Exames de Certificação (Distrito Federal, 2014d).

Considerações finais

Explorar o Currículo da EJA do DF para uma análise crítica e pormenorizada demanda que nos dediquemos exaustivamente a percorrer os diferentes caminhos em que um currículo verdadeiramente se constrói e que nos apoiemos no princípio teórico-epistemológico que esclarece que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (Sacristán, 2000, p. 16).

O trabalho de discussão e ressignificação do currículo não se esgota sem a oitiva dos sujeitos da EJA para que as propostas curriculares prescritas não se distanciem das ações realizadas na escola e, principalmente, para que o currículo se configure como uma prática dialógica.

Os documentos analisados versam conjuntos de princípios fundamentais e generalidades que podem ser considerados avançados e produtivos. No entanto, não afastam a ideia de que o que acontece na escola pouco se relaciona com o que os registros apresentam. É necessário investigar com profundidade se as prescrições estão saindo do papel e alcançando a formação do estudante de acordo com a sua realidade social e seus interesses.

Embora apresente o entendimento de que a EJA é composta pela diversidade de sujeitos, a compreensão da realidade socioeconômica dos estudantes da modalidade não é detalhada no documento. Mapear a pobreza e as condições sociais de vida desses jovens e adultos é indispensável, inclusive, para que as suas identidades sejam pensadas e repensadas na EJA.

O Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014b) se desafia a dialogar com o mercado de trabalho sem reduzir a tarefa ao preparo do trabalhador para o mercado, como mercadoria. Assim, existe um discurso no currículo que faz parecer que a EJA está voltada para o atendimento das demandas do estudante, mas a práxis evidencia que, de fato, a EJA atende às demandas do mercado de trabalho que espera um determinado perfil de sujeitos, que espera a formação da classe trabalhadora.

A relação entre cada etapa e cada modalidade de ensino é intrínseca e não pode ser ignorada no processo de percepção de cada proposta curricular. Dessa forma, considerando as especificidades do currículo da educação básica do Distrito Federal, analisar o currículo da EJA e refletir acerca de sua estrutura requer a problematização da vinculação e correspondência dessa modalidade a diferentes etapas da Educação Básica. Do contrário, caso as discussões nesse sentido sejam esvaziadas, a identidade da EJA será sempre de difícil constituição e reconhecimento, continuará sendo comparada a um minicurso de cada etapa da educação básica.

Por fim, o estudante não pode participar ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade,

e, assim, do currículo, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a pronunciar o mundo e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade

não pode ser modificada senão quando o estudante descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Notas

<sup>1</sup> MESQUITA, R. V. **Jovens no ensino médio:** um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade educação de jovens e adultos. 2019. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BORGES, L. F. F.; MACHADO, L. C. **Radiografia de uma estrutura curricular**. Material de orientação disponibilizado para a disciplina Currículo: Fundamentos e Concepções. Brasília: PPGE/UNB, 2017.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. *In*: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Org.). **Ensino médio em debate:** currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 57-93.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEEDF, 2012a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2012, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), 2012b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento – Pressupostos Teóricos**. Livro 1. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento – Educação de Jovens e Adultos**. Livro 7. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2021**. Brasília, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Caderno de matrículas 2022. **Censo Distrito Federal**, Portal Dados Educacionais do Distrito Federal, Brasília, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>. Acesso em: 18 jul. 2023.



## ARTIGOS



### Contribuições do mapeamento de processos organizacionais para a eficiência no setor público: um estudo no campus Brasília do IFB

*Contributions of organizational processes mapping to the efficiency in the public sector: a study at the IFB Campus Brasília*



Alexandre Laval Silva \*  
Gustavo Henrique Dornelas de Deus \*\*  
Caroline Vitória Moreira Oliveira Machado \*\*\*  
Luíza Benon Soares Peixoto \*\*\*\*

Recebido em: 2 ago. 2023  
Aprovado em: 29 abr. 2024

**Resumo:** Esta pesquisa possui o objetivo de analisar como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamentos de Processos pode auxiliar na eficiência do serviço prestado pelo campus Brasília. A pesquisa possui uma perspectiva de análise qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, sendo ainda, realizadas entrevistas com os integrantes da comissão: três docentes, das áreas de Gestão Pública e Informação e Comunicação, um técnico administrativo e quatro discentes. Segundo os relatos dos entrevistados, os principais benefícios gerados na internalização dos processos mapeados seriam: a eficiência, a padronização dos processos, o ganho de tempo, o aumento na produtividade dos funcionários e um maior entendimento das etapas envolvidas na prestação dos serviços. Foi possível constatar que limitações como a falta de prioridade do projeto, a não aplicação de todas as fases do ciclo BPM - Business Process Management e a divulgação insuficiente possuem impacto direto na diminuição de possíveis benefícios decorrentes do mapeamento. A pesquisa propõe a criação de um escritório de processos, melhorias na internalização, divulgação, entre outras sugestões para a resolução dos problemas identificados.

**Palavras-chave:** Gestão de processos. Mapeamento de processos. Eficiência.

**Abstract:** This paper aims to analyze how the process modeling performed by the Process Mapping Commission can assist in the efficiency of the service provided by the Brasília campus. It has a documentary and bibliographic character, and interviews were also made with the members of the commission: three professors, from the areas of Public Management and Information and Communication, one management trainee and four students. According to the interviewees reports, the main benefits generated by the internalization of the mapped processes would be: efficiency, standardization of the procedures, time gain, increased employee productivity and a greater understanding of the steps involved in the services delivery. Based on the results presented so far, it was possible to verify that limitations such as the lack of project priority, incomplete application of the BPM (Business Process Management) cycle and insufficient disclosure, have a direct impact on the possible benefits resulting from the mapping. The research proposes the creation of a process office, improvements in internalization, dissemination, among other suggestions for solving the problems identified. This is an initial study that will serve as a parameter for future improvements.

**Keywords:** Processes management. Process mapping. Efficiency.

\* Doutor em Administração pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Gestão Organizacional. Possui mestrado em Sistemas e Computação e graduação em Engenharia Metalúrgica, ambos pelo Instituto Militar de Engenharia (IME). Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB) na área de Gestão e professor visitante da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Contato: alexandre.laval@ifb.edu.br.

\*\* Mestre em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento, especialista em Engenharia de Software e Governança de TI, bacharel em Sistemas de Informação. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Contato: gustavo.deus@ifb.edu.br.

\*\*\* Graduada em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Brasília. Contato: caroline.machado@estudante.ifb.edu.br.

\*\*\*\* Graduada em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Brasília. Contato: luiza.peixoto@estudante.ifb.edu.br.



Introdução

O setor público é regido por leis, normas e processos administrativos que possuem como características o caráter mutável, temporal, formal, variável e revogável, mas, nem sempre, as rotinas de trabalho, suas diretrizes e exigências são padronizadas de forma regular e frequente, a fim de acompanhar essas mudanças, deixando assim, o prestador de serviços dependente de sua experiência na prática do cargo ou função exercida.

Diante deste contexto, nota-se que as instituições públicas devem optar pela implementação de inovações no que diz respeito ao gerenciamento de processos, mesmo que haja obstáculos que tornem esse processo mais lento e dificultoso, como déficit de efetivo e de recursos, a complexidade de algumas áreas e a burocracia enraizada (Koch, 2016).

De acordo com Rocha, Barreto e Affonso (2017), processos são todos os trabalhos e atividades executados nas organizações, ou seja, transformações de materiais, de informações e de recursos, sobre os quais, utilizando ferramentas e técnicas específicas, agregam valor, gerando produtos e serviços fundamentais para a sobrevivência das próprias organizações. O guia *Business Process Management Common Book of Knowledge (BPM CBOK)* define processo como:

Conjunto de atividade interdependentes, ordenadas no tempo e espaço de forma encadeada, que ocorrem como resposta a eventos e que possuem um objetivo, início, fim, entradas e saídas bem definidos. Essas atividades são geralmente inter-funcionais ou interorganizacionais que trabalham juntas para criar um produto ou serviço final (ABPMP Brasil, 2013, p. 444).

Então, essas atividades devem ser encadeadas e relacionadas, adicionando valor aos processos que, por sua vez, devem ser cíclicos e contínuos, sempre se transformando e incluindo *feedbacks* para que seja possível alinhar as atividades com a missão da organização.

Dentro de cada órgão da esfera pública existe uma infinidade de processos a serem desempenhados e que, em sua maioria, estão ligados e são precedidos uns pelos outros. Logo, uma prática de gestão de processos que vise a transparência, um acesso democrático à informação e um alinhamento organizacional, pode ser decisivo para o alcance dos objetivos buscados.

Sob a perspectiva de Laurindo e Rotondaro (2006, p. 27), a gestão de processos é definida como:

Pode-se conceituar esse modelo de gestão como sendo o enfoque sistêmico de projetar e melhorar continuamente os processos organizacionais, por pessoas potencializadas e trabalhando em equipe, combinando capacidades tecnológicas e emergentes, objetivando a entrega de valor ao cliente (Laurindo; Rotondaro, 2006, p. 27).

Costa e Moreira (2018, p. 4) definiram gestão de processos como: “A organização e estruturação de todas as etapas e tarefas que contribuem para o alcance dos objetivos estratégicos da organização de forma a garantir a correta execução destas”. Já sob a perspectiva de Ferreira (2013, p. 18), é “o conjunto de ações sistemáticas, baseadas em métodos, técnicas e ferramentas de análise, modelação e controle, que permitem manter estável a rotina e implantar melhorias na qualidade dos processos”.

A padronização dos processos dentro de um órgão pode ser realizada de diversas formas, assim como o mapeamento de processos, objeto de estudo do presente trabalho. Essa prática pode trazer consigo várias benesses, tais como a ampliação do acesso à informação, uma aprendizagem mais didática, maior rapidez na efetivação de mudanças e no próprio cumprimento da Constituição Federal de 1988 que prevê, em seu artigo 37, a eficácia como um dos princípios da administração pública:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (Brasil, 1988).

Segundo uma pesquisa realizada por Neves, Paim e Flexa (2012), no qual pretendeu-se averiguar como o planejamento estratégico dentro do setor público pode torná-lo mais eficiente e eficaz, destacaram-se as seguintes contribuições:

Redução no tempo de entrega dos produtos e serviços para a sociedade, aumento da satisfação do cidadão-usuário, aumento da produtividade dos profissionais envolvidos com os processos, padronização dos processos em função da definição de um referencial de conformidade, redução de falhas e erros; redução dos custos, com enfoque social, ambiental e político (Neves, Paim; Flexa, 2012, p. 5).

O mapeamento de processos pode ser definido como um guia para o desenvolvimento, projetos ou avaliação de projetos presentes em uma organização, departamento ou setor, sendo uma ferramenta de relevância sob a ótica de reavaliação de caminhos adotados pela instituição e de coleta de informações para fins de melhoria (Cheung; Bal, 1998).

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada que tem por fim elucidar a questão: “Como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília pode auxiliar na eficiência dos serviços prestados no *campus* Brasília?”.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília pode auxiliar na eficiência dos serviços prestados no *campus* Brasília.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar quais são os principais elementos da metodologia *BPM* na perspectiva da Comissão de Mapeamentos de Processos do Instituto Federal de Brasília (IFB), de forma a comparar se foram aplicados nos trabalhos desenvolvidos; identificar quais foram os benefícios e as dificuldades decorrentes do mapeamento dos processos; propor possíveis melhorias para as falhas identificadas no processo de execução e utilização dos mapeamentos, bem como observar se haveria alguma repercussão na eficiência do serviço prestado.

Desenvolvimento

A gestão de processos pode ser entendida como uma dinâmica de melhorias, que de acordo com o Guia *BPM CBOK* (ABPMP Brasil, 2013) pode ser caracterizado como um ciclo de vida contínuo de atividades e que se apresenta como uma forma de identificação de problemas e implementação de soluções em tempo hábil.

O olhar para a gestão de processos, tal como conhecemos atualmente, uma atividade de ponta a ponta, data-se do início da década de 1990, no qual o foco passou a ser a reformulação dos processos como meio para o aprimoramento de resultados (Minonne; Turner, 2012).

O *Business Process Management (BPM)*, ou Gerenciamento de Processos de Negócio em português, é tratado pelo *Business Process Management Common Book of Knowledge (BPM CBOK)*, sendo um guia onde constam os conhecimentos fundamentais para os profissionais atuantes na área de gerenciamento de processos e que, também, propõem a utilização de um vocabulário mais unificado e de comum acordo. Conforme o guia, o *BPM*:

Engloba estratégias, objetivos, cultura, estruturas organizacionais, papéis, políticas, métodos e tecnologias para analisar, desenhar, implementar, gerenciar desempenho, transformar e estabelecer a governança de processos (ABPMP Brasil, 2013, p. 52).

Neste manual, o *BPM* é abordado como uma maneira de visualizar operações de negócio além das estruturas funcionais tradicionais. Essa visão compreende as atividades envolvidas na entrega do serviço, no caso do setor público.

Para que uma organização implemente uma gestão com base no *BPM*, se faz necessário saber que esse é um ciclo contínuo que de forma básica pode ser mapeado como um ciclo *PDCA* (*Plan, Do, Check, Act*).

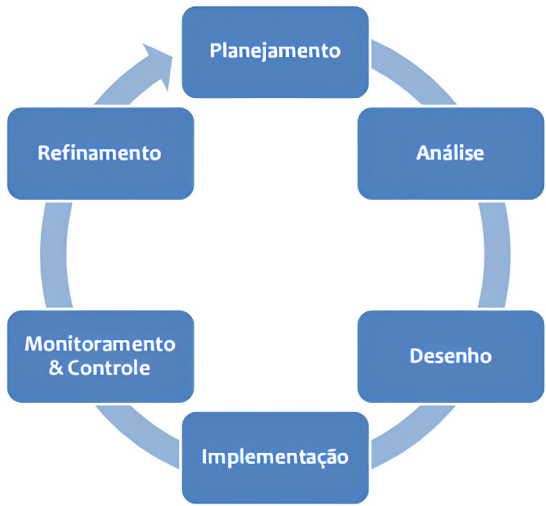
O *BPM CBOK* caracteriza o ciclo de vida *BPM* como uma atividade de retroalimentação constante para fins de alinhamento com a estratégia organizacional da empresa e ao foco do cliente, que conforme a Figura 1, possui seis etapas, sendo a primeira delas o planejamento, seguido da análise, do desenho, da implementação, do monitoramento em conjunto com o controle e do refinamento.

Apesar de, no guia não constar os conceitos de cada parte do ciclo de vida do *BPM*, a leitura do material foi suficiente para entendimento e explicação de cada uma das etapas. Sendo: *Planejamento*, etapa em que se definem os objetivos a serem alcançados, de forma que estejam alinhados com o planejamento estratégico da organização. *Análise*: etapa na qual procura-se compreender o processo no que tange os resultados das atividades que estão sendo desempenhadas e se estes são positivos ou negativos. *Desenho*: consiste na modelagem, ou seja, na representação gráfica do processo de ponta a ponta já com as melhorias que devem ser incorporadas. *Implementação*, execução do desenho do processo de forma que também seja realizada a internalização dos mapeamentos. *Monitoramento e Controle*: nessa etapa, é medido e monitorado o desempenho do processo em relação aos indicadores: tempo, custo, capacidade e qualidade. *Refinamento*: etapa em que são analisados os resultados do ciclo de forma que ajustes sejam pensados para atingir os objetivos estabelecidos anteriormente.

Desta forma, tem-se o *BPM* como um manual que torna possível a realização da gestão de processos, mas, para sua efetivação, ferramentas como o mapeamento de processos também são utilizados.

O mapeamento de processos pode ser compreendido como uma ferramenta de relevância sob a ótica de reavaliação de caminhos adotados pela instituição e coleta de informações para fins de melhoria. Foi definido por Hamanaka e Soares (2019, p. 228) como uma ferramenta que “consiste em analisar e recolher informações dos focos que produzem e/ou usam informação dentro da organização e dos seus fluxos. Uma organização é composta por pessoas que executam tarefas e que se organizam em departamentos”.

Figura 1 – Ciclo de vida *BPM*



Fonte: ABPM Brasil (2013, p. 64).

O mapeamento serve como uma rees-  
truturação de processos já existentes.

No mapeamento, devemos esmiuçar um processo já existente: compreender toda a sua lógica e o seu contexto, obter informações sobre as entradas e saídas esperadas, bem como sobre as ferramen-  
tas e técnicas a serem utilizadas, além de saber o “como”, ou seja, como deve ser o passo a passo do executor. Somente por meio de tal mapeamen-  
to é possível obter pleno entendimento e domínio do processo, de tal forma que possamos identificar a dinâmica e a razão de eventuais falhas, agir para evitá-las e identificar oportunidades de melhoria (Rocha; Barreto; Affonso, 2017, p. 77).

Todo processo de mapeamento possui um ciclo, pressupõe uma transformação e com uso de ferramentas apropriadas é possível criar uma saída diferente da entrada, a saída deve atender o objetivo proposto e caso não atenda, demonstra a necessidade de adap-  
tação na atividade. Porém, o obstáculo se dá pelo fato de os processos serem interligados e não acontecerem de forma isolada, mas, por meio do mapeamento, ao compreender e analisar o processo, o gestor consegue evitar e identificar as falhas (Rocha; Barreto; Affonso, 2017). A modelagem é definida como um conjunto de atividades que representam processos já existentes ou propostos, dando uma perspectiva ampla e suporte para a organização (ABPMP Brasil, 2013). Existem diversos tipos de modelos que podem ser usados para o mapea-  
mento, Pavani Jr. e Scucuglia (2011) listaram as principais ferramentas para tal processo, entre elas o *CBOK*, *BPM*, fluxogramas, rais, BPEL, EPC, UML, IDF, cadeia de valor, entre outros. São esses processos que ajudam e guiam o mapeamento e eles devem ser usados de acordo com a demanda de cada instituição, no presente trabalho foi utilizado como base o Guia *BPM CBOK*.

Assim, o mapeamento de processos, de forma geral, é a representação das entradas e saídas de cada atividade da organização, porém, a sua aplicação no setor público é marcado por algumas peculiaridades.

A administração no setor público é baseada nos princípios administrativos previstos no artigo 37 da Constituição Federal de 1988: legalidade, impessoalidade, moralidade, publi-  
cidade e eficiência. Assim, podemos inferir que a finalidade da administração pública é prestar com qualidade, eficácia e democracia os serviços, bem como, atender as demandas legalmente requeridas pela sociedade. Por conseguinte, adotar procedimentos para atingir estes objetivos é dever primordial dos administradores públicos (Braga, 1998).

Segundo uma pesquisa realizada por Neves, Paim e Flexa (2012), no qual pretendeu-se averiguar como a gestão de processos dentro do setor público pode torná-lo mais

Quadro 1 – Dificuldades à implementação de *BPM* no setor público

Referências	Dificuldades
Costa; Moreira (2018)	Falta de comunicação Falta de pessoal na instituição Falta de ferramenta de avaliação dos processos
Paiva et al. (2017)	Burocracia e cultura organizacional Falta de percepção de ganhos da gestão de processos em experiências de projetos anteriores Barreiras legais
Alves; Valença; Santana (2014)	Clientes de BPM com pouca experiência em ferramentas de TI Pouca integração entre as organizações do setor público Rotatividade de pessoal

Fonte: adaptado de Ramos et al. (2019, p. 10).

eficiente e eficaz, constatou-se que o *BPM* é um instrumento que torna possível a desburocratização da máquina pública, uma vez que elimina das atividades passos dispensáveis; eleva a produtividade dos servidores na medida que torna clara e bem definida a responsabilidade de cada um; reduz as falhas e erros dos processos, uma vez que todos estão mapeados e padronizados; e reduz os custos, pois, aloca de maneira assertiva, os recursos da organização.

A pesquisa de Souza, Schreiber e Theis (2021), desen-  
volvida em uma autarquia de previdência pública do município de Campo Bom, no estado do Rio Grande do Sul, identificou a viabilidade de adoção da gestão por processos no setor analisado, bem como os potenciais benefícios para os servidores envolvidos, acarretando redução de ocorrência de erros e retrabalho, bem como maior agilidade na execução de tarefas.

O setor público é marcado por sua rigidez, recursos escas-  
sos, resistência à mudança, falta de apoio da alta gerência, baixa automação dos processos e falta de conhecimento de gestão, que também são fatores que dificultam a aplicação do *BPM*. Apesar dos obstáculos, a importância de sua aplicação não diminui os efeitos positivos como redução de custos, tempo e simplificação dos processos, o que gera impacto positivo na organização (Ribeiro *et al.*, 2015).

Ramos *et al.* (2019) identifica as principais dificul-  
dades da implementação do *BPM* nas organizações públicas brasileiras, fazendo um compilado dos principais autores. Dentre os obstáculos expostos no Quadro 1, destaca-se a burocracia, que impede e desmotiva a realização de iniciativas como o mapeamento. Essa desmotivação dos servidores pode ser atribuída à falta de compreensão dos benefícios que o projeto pode ter na organização. Rasseli *et al.* (2023) identifica também que uma dificuldade encontrada no setor público é a cultura organizacional de não trabalhar em equipe, dificultando o suporte à implantação de *BPM*.

Tregear e Jenkins (2007) dissertam sobre como a gestão de processos pode influenciar na qualidade e rapidez dos serviços públicos digitais, a partir da criação de canais de comunicação e serviços de baixo custo. Tais serviços, existentes, na iniciativa privada, quando são direcionados para o setor público, apresentam diferenças a serem observadas e a maneira como são tratadas podem fazer a gestão falhar ou prosperar.

Uma dessas diferenças é o interesse público, pois, ao ter seu serviço voltado para a sociedade, as organizações possuem missões amplas e complexas que podem ser difíceis de mensurar, sofrem pressões políticas e sociais e não funcionam de forma autossuficiente, demonstrando uma necessidade de cooperação entre todas as organiza-  
ções públicas. Outra diferença observada nas instituições é a cultura, uma vez que é esse fator que influencia em comportamentos individuais e coletivos que podem auxiliar ou atrapalhar a implantação do mapeamento de processos. A burocracia, barreiras legais, a falta de comunicação, desmotivação, são exemplos de como a cultura organizacional interfere nos processos.

Koch (2016, p. 16) disserta sobre a importância de processos bem definidos dentro das organizações públi-  
cas: “têm que estar bem definidos por serem de grande relevância, pois orientam os usuários do sistema, tanto internos como externos, fazendo com que a organiza-  
ção tenha uma formalização e procedimentos a serem seguidos”. Portanto, os processos podem servir como um guia ou instrução, facilitando o acesso à informação e dando autonomia para os usuários.

Como descrito, o mapeamento de processo, quando aplicado corretamente, possui inúmeros benefícios que podem ser observados diretamente na entrega do serviço e na eficiência dessas organizações.

Metodologia

Para elucidar a pergunta: “Como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília pode auxiliar na eficiência dos serviços prestados no *campus* Brasília?”, foi utilizada a análise qualitativa, procurando situar-se no cenário em que ocorram as entrevistas analisadas, para interpretar os dados como uma atividade que é simul-  
taneamente constituída e constituinte do contexto em que se inserem os participantes. O método de pesquisa qualitativo tem o objetivo não somente de descrever esse fenômeno, mas também, de caracterizar sua ocorrência e relacioná-lo com outros fatores (Casarin; Casarin, 2012).

Dessa forma, foram realizadas pesquisas documentais nos artefatos produzidos pela comissão e nos normati-  
vos relacionados à comissão e à bibliografia mediante busca de publicações científicas para basear as teorias e descobertas, entrevistas e observações dos autores sobre

os feitos da aplicação do mapeamento de processos. Convém observar que as propostas de melhorias foram realizadas pelos autores na apresentação dos resulta-  
dos obtidos, com o intuito de atingir o último objetivo específico da pesquisa.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entre-  
vistas, com um roteiro estruturado e elaborado de maneira consonante aos objetivos geral e específicos do trabalho. As entrevistas foram realizadas com três (3) docentes, um (1) técnico e quatro (4) alunos, totalizando sete (7) entrevistados, integrantes da Comissão de Mapeamento de Processos. Foram elaborados dois roteiros de entrevista distintos com perguntas específicas para cada área de atuação dos entrevistados dentro da instituição. O roteiro 1 (Quadro 2) pensado para os discentes e o roteiro 2 (Quadro 3) para os docentes e a técnica administrativa. Compostas por questões subjetivas, as entrevistas obje-  
tivaram a coleta de dados referentes à percepção dos respondentes a respeito da realização e internalização dos processos mapeados. As perguntas passaram por uma validação semântica do presidente da comissão antes de serem aplicadas. Com base nos dados obtidos e com o intuito de atingir o último objetivo específico, os autores também propuseram possíveis melhorias no processo de execução e utilização dos mapeamentos.

Para fins de preservação de identidade, os entrevista-  
dos serão referenciados nesta pesquisa como E-1, E-2, E-3 e E-4 para os respondentes do roteiro de entrevista 2, e como E-5, E-6 e E-7 para os respondentes do roteiro de entrevista 1.

Em síntese, para uma melhor compreensão do leitor, no que tange o contexto de aplicação das entrevistas, é necessário um entendimento acerca da comissão de mapeamento de processos e suas implicações.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma autar-  
quia, ligada ao Ministério da Educação (MEC), que oferece cursos técnicos e superiores. Foi criado em dezembro de 2008, pela Lei nº11.1892, composto por dez *campi*, sendo o de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. O *campus* Brasília, objeto de estudo do trabalho, possui o maior número de estudantes e sua estrutura administrativa é dividida da seguinte forma: uma reitoria e cinco pró-  
-reitorias que comandam todos os dez *campi*, e cada *campus* possui suas diretorias.

Em 2019, no *campus* Brasília, foi instituída pela Portaria nº 134/2019 DGBR/RIFB/IFB, de 4 de outubro de 2019, uma comissão de mapeamento de proces-  
sos a fim de cumprir as metas do plano de gestão. Posteriormente, essa portaria foi revogada pela Portaria nº 156, de 29 de novembro de 2021, que designou os servidores responsáveis por reconstruir a comissão e dar continuidade às atividades.



Quadro 2 – Roteiro para entrevistas dos Discentes, Docentes e Técnico Administrativos

OBJETIVOS		ROTEIRO 1	
GERAL	DISCENTES, DOCENTES OU TÉCNICO ADMINISTRATIVO		
O objetivo geral da pesquisa é analisar como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília pode auxiliar na eficiência dos serviços prestados no campus Brasília.	1- Qual o objetivo da comissão em realizar os mapeamentos?		
	2- Você considera que os mapeamentos podem auxiliar nos serviços prestados aos alunos pelo IFB?		
ESPECÍFICO 1			
Identificar quais são os elementos cruciais na implementação do BPM de forma a comparar se eles foram aplicados pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília na confecção dos mapeamentos.	1- Na sua opinião a linguagem utilizada nos mapeamentos é acessível e/ou compreensível de uma forma geral para os alunos?		
	2- Durante a execução dos mapeamentos foi analisada a percepção dos discentes na leitura do mapeamento?		
	3- Na sua percepção haveria necessidade de incluir ou remover algum artefato dos mapeamentos para melhor compreensão dos discentes que não possuem treinamento?		
	4- Quais as sugestões de ações que poderiam ser realizadas para melhorar o entendimento dos artefatos do mapeamento dos processos?		
ESPECÍFICO 2			
Identificar quais foram os benefícios e as dificuldades decorrentes do mapeamento dos processos	1- Você considera importante que os discentes possuam acesso aos processos mapeados da instituição?		
	2- No que tange a divulgação da disponibilidade dos mapeamentos, você acredita que foi realizada de forma que os discentes tomassem ciência da existência desse recurso?		
	3- Quais as sugestões de ações que poderiam ser realizadas para melhorar a comunicação e divulgação dos mapeamentos?		
ESPECÍFICO 3			
Propor possíveis melhorias no processo de execução e utilização dos mapeamentos, bem como, identificar se haveria repercussão dos mesmos na eficiência do serviço prestado. Observação: as propostas de melhorias serão realizadas pelos autores por ocasião da apresentação dos resultados obtidos.	1- Você concorda que os mapeamentos auxiliariam no processo de entendimento das etapas da prestação dos serviços ofertados na instituição?		
	2- Você concorda que os mapeamentos auxiliariam os alunos a sanar suas questões e dúvidas de forma mais rápida e eficiente?		

Fonte: elaborado pelos autores.

Atualmente, a comissão é composta por três docentes, das áreas de Gestão e Informação e Comunicação, um técnico administrativo e quatro discentes, cada um dispondo de 4 (quatro) horas semanais para realização das atividades pertinentes ao cumprimento dos objetivos estabelecidos: identificar, padronizar, aprimorar e publicar os procedimentos do *campus* Brasília, portanto, a comissão modela as atividades funcionais realizadas direta e indiretamente, em conjunto com os *stakeholders*<sup>1</sup>.

A comissão utiliza o Guia *BPM CBOK* como metodologia e emprega técnicas de entrevistas não estruturadas a fim de definir as atividades executadas e seus responsáveis, *brainstorming*, entre outras técnicas para elaborar as listas de processos. As entrevistas foram realizadas de maneira presencial e virtual, levando em consideração a pandemia do coronavírus, produzindo os mapas dos processos e futuramente propor melhorias no fluxo de trabalho *TO-BE*, ajustando as necessidades das diretorias e coordenações.

O fluxograma, ferramenta utilizada pela comissão, visa registrar de maneira visual as etapas do processo, registrando seu início (entrada) até a finalização da atividade (saída), documentando as ações que ocorrem no fluxo. Sua utilização facilita a visualização dos fluxos, atores, funções e responsabilidades, assim descrevendo graficamente os procedimentos. Os fluxogramas foram elaborados a partir da utilização do aplicativo *Bizagi Modeler*, que permite a criação, desenho e documentação dos processos mapeados.

Resultados

Nesta seção apresenta-se a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas. Visando uma melhor compreensão das informações obtidas, foi realizada a seguinte compilação relacionada diretamente a cada objetivo: Objetivo Geral, percepção sobre os objetivos da comissão; primeiro Objetivo Específico: aspectos do *BPM* utilizados na confecção dos mapeamentos e aspectos relacionados à percepção dos discentes integrantes da comissão; Segundo Objetivo Específico: benefícios levantados, dificuldades identificadas pela comissão e divulgação dos mapeamentos. Convém destacar que as propostas de possíveis soluções foram realizadas pelos autores no decorrer da apresentação dos resultados.

Percepção sobre os objetivos da comissão

O propósito da comissão, descrito pelos entrevistados, seria definir os principais processos das coordenações e departamentos a fim de deixar um rastro para que os processos tenham continuidade, uma vez que a instituição possui alta rotatividade entre os servidores e quando estes

se ausentam de seus cargos, a sua *expertise* também se vai.

Neste sentido, é importante salientar que grande parte dos procedimentos realizados no IFB são regulados por normas e portarias que exigem uma padronização das atividades e, por conseguinte, o mapeamento, possibilitando o alinhamento das visões e uma organização e otimização das tarefas.

Neste contexto, o objetivo da comissão é referente não só a padronização dos processos, mas também, ao seu efeito no cotidiano dos discentes e na execução dos processos, como foi evidenciado pelo entrevistado E-6, que definiu o objetivo da comissão como:

[...] mapear os processos e ajudar as coordenações a manterem a continuidade do serviço, com o intuito de auxiliar novos funcionários e ajudar a comunidade externa, uma vez que também é estressante explicar para os discentes o funcionamento dos processos por eles utilizados. E ao mapear os processos aquela atividade deixa de ser uma responsabilidade daquele servidor específico e vira um processo responsável por si próprio (E-6).

Já na entrevista com o E-3, observa-se a introdução de um novo propósito, uma vez mencionado o retrabalho como um reflexo da falta de orientação e padronização dos procedimentos.

[...] objetivo é mapear os processos e esses processos contribuir para uma organização administrativa melhor, o fluxo mais claro tanto para o público interno e o externo, pois, mesmo sabendo que os processos são para o interno ele reflete no externo. Havia também uma reclamação do público interno de retrabalho, de não saber o que fazer (E-3).

De acordo com o que foi divulgado pelo IFB, os objetivos da comissão seriam mapear os processos para identificar, padronizar, aumentar a publicidade e melhorar o modo dos procedimentos, entretanto, após os relatos pode-se inferir que a visão dos entrevistados nesse aspecto é mais abrangente do que o divulgado, pois, está relacionada não somente a realização dos mapeamentos, mas, também, a sua internalização.

Aspectos do Business Process Management utilizados na confecção dos mapeamentos

De acordo com os entrevistados, a comissão de mapeamento de processos surgiu a partir de uma iniciativa *bottom-up*, ou seja, não partiu da alta gestão dos Institutos Federais, mas sim, da diretoria do *campus* Brasília que inclusive integrou ao plano de gestão atual o mapeamento dos processos dentro da instituição, conforme fala de um dos entrevistados: “[...] a gestão do campus Brasília deu o apoio necessário para a realização da comissão, mas, a do IF como pró-reitoria talvez tenha conhecimento, porém, a iniciativa foi *bottom-up*” (E-4).

Para a modelagem dos processos, adotou-se a metodologia *BPM* que consiste em um ciclo de vida de 7 (sete) etapas em constante retroalimentação: planejamento, análise, desenho, implementação, monitoramento e controle e o refinamento. Os entrevistados reconhecem que o ciclo ainda está incompleto, mas, entendem a necessidade e importância de sua aplicação de maneira completa.

[...] primeiro a definição do fluxograma, a utilização dos ícones do *bpm*, a definição das regras de negócios, o detalhamento e a reunião com os diretores para definição do *backlog* além dos treinamentos feitos na ENAP - Escola Nacional de Administração Pública (E-1).

No que se refere às regras de negócios, citadas acima pelo entrevistado E-1, são essenciais para o mapeamento, pois definem o que deve ser feito, como, onde e porque, além de serem elas que dão o direcionamento e contexto para a realização dos mapeamentos, ou seja, exercem o papel de manual para a realização do mapeamento das atividades bem como de material de apoio para quem utilizará os fluxos.

Conforme o entrevistado E-3, um dos maiores impasses na metodologia adotada é a quantidade de processos mapeados que precisam ser internalizados. Neste sentido, pode-se considerar que um dos desafios atuais da comissão seria a necessidade de avançar para a quarta etapa do ciclo de vida do *BPM*, no que se refere à divulgação e utilização dos processos mapeados, bem como atualização em função de mudanças na legislação e normativos, como a fala de um dos entrevistados revela: “[...] nós estamos num impasse porque temos muitos processos mapeados que precisam ser internalizados e é um grande desafio fazer isso” (E-3).

Em resumo, foram apontados pelos entrevistados dois principais aspectos do *BPM* como essenciais para que o projeto obtenha sucesso: as regras de negócio bem definidas e o avanço nas etapas do ciclo de vida.

**Aspectos relacionadas à percepção dos discentes integrantes da comissão**

Olhando sob a ótica do *BPM*, os discentes configurariam os principais clientes, pois, pode-se considerar que esse corpo é um dos grupos que mais se beneficiaria com a internalização dos processos mapeados, isso devido ao impacto direto e indireto que as atividades desempenhadas no *campus* possuem no cotidiano do estudante.

Como exemplo de impacto direto, podemos citar a solicitação de um documento a um determinado setor, que por sua vez, demanda um alinhamento dos processos e servidores envolvidos na execução dessa tarefa, de forma que não haja atrasos e erros

nessa entrega. E como exemplo de impacto indireto, podemos traçar uma relação entre o bem-estar no trabalho dos docentes e a qualidade do ensino dentro da sala de aula. Há atividades de competência do corpo docente que são externas à sala de aula, e, portanto, possuí-las mapeadas otimiza tempo e facilita a execução das demandas da docência, o que de forma geral, reduz o estresse, repercutindo em um melhor atendimento aos discentes.

Logo, em vista da importância da utilização dos mapeamentos pelos discentes, os entrevistados foram indagados sobre o acesso aos fluxogramas, bem como seu nível de dificuldade de leitura. De acordo com o entrevistado E-6, há um cuidado para que a linguagem utilizada na descrição das atividades seja simples e acessível:

Quando fazemos entrevistas com coordenadores é solicitado um uso de linguagem cotidiana para que seja algo fácil e o modelo de BPMN utilizado é bem simples e autoexplicativo (E-6).

Já o entrevistado E-5 sugere que mesmo com essa solicitação se faz necessário uma revisão do que é descrito, isso em virtude de a capacidade de síntese dos indivíduos ser variável e individual:

[...] como em qualquer linguagem, pode ter graus de clareza e dificuldade, isso falando até do interlocutor, há pessoas mais claras e outras mais prolixas na hora de escrever, mas, a ideia geral é tornar cada vez mais claro para os alunos (E-5).

Outra questão relacionada à linguagem dos fluxogramas são os artefatos utilizados. De acordo com os membros da comissão, não foram feitas pesquisas a fim de averiguar o nível de conhecimento dos alunos nesse quesito, ou seja, mesmo com os comandos descritos de forma simples e clara, os obstáculos podem ser os símbolos não óbvios como, por exemplo, os *gateways*<sup>2</sup>. O entrevistado E-7 expôs que inicialmente não compreendia em sua totalidade os artefatos, pois sua matriz de curso não possuía um componente curricular que abordasse o assunto, precisando assim estudar mais que os outros colegas para sanar as dúvidas que eventualmente apareciam na hora de confeccionar um mapeamento: “[...] não acho a linguagem utilizada nos mapeamentos muito acessível, tive que estudar um pouco a mais para entender comparando com discentes de outros cursos”.

Tendo em vista essas observações, foi perguntado sobre a possibilidade de inclusão ou exclusão de alguns artefatos que exigissem um conhecimento mais aprofundado, todavia, os entrevistados entendem, de forma geral, que *workshops*, rodas de conversa e materiais de apoio, no início dos semestres, seriam suficientes para uma compreensão satisfatória dos mapas.

**Benefícios levantados**

De acordo com os relatos dos entrevistados, os principais benefícios gerados na internalização dos processos mapeados seriam: a eficiência, a padronização dos processos, o ganho de tempo, o aumento na produtividade dos funcionários e um maior entendimento das etapas envolvidas na prestação dos serviços. Esses achados corroboram com as expectativas da gestão de processos preconizadas por Smith e Fingar (2003).

Neste sentido, a probabilidade de uma melhora significativa na eficiência dos servidores na realização de suas incumbências, bem como, uma autonomia maior dos discentes, no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas sobre processos do cotidiano acadêmico, foram as respostas unânimes. No entanto, foram os entrevistados E-3 e E-7 que, em seus relatos, abordam essas questões de forma mais direta como se pode observar, respectivamente:

[...] quando o servidor tem segurança de como proceder com alguma atividade a resposta ao aluno é bem mais rápida (E-3). [...] para entregar horas complementares sempre precisa explicar como e os alunos procuram os professores e coordenador que precisa escrever toda vez para cada aluno explicando a etapa, mas se esse processo for mapeado só seria necessário enviar o desenho do processo ou a documentação do processo (E-7).

Sendo assim, uma padronização nos processos beneficiaria a todos na instituição: discentes, docentes, prestadores de serviços internos e externos e futuros colaboradores, como o E-1 argumentou quando perguntado sobre como os mapeamentos auxiliariam na prestação dos serviços:

[...] os alunos quando chegam no IF recebem informações diferentes de cada coordenação e professores da instituição, ou seja, ajudaria na orientação dos alunos. E também nos processos de apoio, como um contrato de substituição de professor que é demorado porque não sabem bem como fazer (E-1).

Corroborando os entendimentos acima, pode-se citar o estudo realizado por Neves, Paim e Flexa (2012), no qual foi possível constatar que dentre outros benefícios, o *BPM* é uma ferramenta que viabiliza a elevação da produtividade dos servidores na medida que torna clara e bem definida a responsabilidade de cada um; reduz as falhas e erros dos processos, uma vez que todos estão mapeados e padronizados; e reduz os custos, pois aloca de maneira assertiva os recursos da organização.

Um último benefício apontado pelos integrantes da comissão foi em relação ao entendimento das etapas envolvidas na prestação dos serviços. De acordo com o entrevistado E-3 “[...] os processos mapeados ficam mais

acessíveis para as pessoas entenderem o passo a passo e para que saibam o que esperar do servidor e quais são suas atribuições”, a ampliação do acesso à informação promove uma melhor comunicação dos setores dentro da instituição, a respeito de prazos, pessoas responsáveis por determinada tarefa e formas de execução, além de promover uma aprendizagem mais didática.

Outro impacto importante gerado pela democratização desse conhecimento, segundo o entrevistado E-6, é o fato de que “...tira a perspectiva do servidor que uma mesma tarefa pode ser feita de várias maneiras para chegar no mesmo resultado, o que é benéfico para todos, e os alunos ficam mais cientes de como acontece tudo”.

**Dificuldades identificadas pela comissão**

A iniciativa de realizar o mapeamento de processos despertou o interesse dos servidores, coordenações e departamentos, tendo como principal atrativo os benefícios já elencados. Porém, a falta de disponibilidade dos colaboradores das coordenações a serem mapeadas devido a outras atribuições, demandas e urgências durante o semestre letivo, atrasa a realização dos mapeamentos, e tendo em vista que a comissão não possui um plano de ação visando mitigar esses problemas, acabam por depender da disponibilidade e disposição dos setores, como relatado pelo entrevistado E-1:

[...] as pessoas, apesar de perceberem a necessidade dos mapeamentos, possuem uma série de urgências, ou seja, a falta de tempo das pessoas e em função da pandemia muitos fluxos foram modificados, no IFB os normativos tem uma dinâmica grande e às vezes você mapeia algo que já precisa ser revisto (E-1).

No fragmento acima, também é possível observar a interferência da pandemia da covid-19 na produção dos mapeamentos, visto que a comissão foi criada em outubro de 2019, meses antes do início da pandemia. Sendo assim, suas atividades não só tiveram que ser remotas por um longo tempo, como também houve inúmeras mudanças na maneira de execução dos trabalhos em um curto prazo de tempo, a fim de adequá-los às novas exigências do cenário pandêmico.

Desta forma, há fluxos já mapeados que foram totalmente alterados e fluxos que ainda estão em desenvolvimento, o que revela a necessidade da manutenção, da continuação e do aprimoramento dos mapeamentos, sendo esse último também uma dificuldade, dado que a comissão não teve a oportunidade de aplicar a fase de monitoramento e refinamento. Sem essa etapa, os processos não estão sendo atualizados, podendo assim se tornarem obsoletos e gerando um retrabalho, posto que o ciclo de vida contínuo é indispensável.



Ainda neste ponto, o IFB não possui um escritório de processos ou comitê operacional que mantém, fornece apoio e orientação para o desenvolvimento e manutenção da gestão de processos e gerencia as melhorias contínuas, sendo parte ativa no ciclo do *BPM*. O objetivo da comissão é modelar as atividades da instituição, no entanto, a etapa de manutenção, apoio e orientação está fora do seu escopo de trabalho, deixando assim os mapeamentos sem o devido responsável.

De acordo com o entrevistado E-1: “A criação de um escritório de processos é necessária para dar apoio metodológico para as coordenações, uma vez que a comissão é limitada, tendo os membros um tempo de dedicação específico e outras obrigações”, demonstrando assim, a importância de um escritório de processos.

Além disso, os servidores não são totalmente responsáveis pelos mapeamentos, pois não foram disponibilizados treinamentos que os ensine a não somente ler e utilizar os mapeamentos, mas também, a mantê-los atualizados. Essa atualização é imprescindível, sob pena do mapeamento se tornar obsoleto, perdendo sua funcionalidade, já que não é possível aplicar o procedimento adequado.

Ademais, a alta rotatividade está presente no IFB como vemos na entrevista E-2: “O mapeamento visa um rastro para que os processos tenham continuidade, devido à rotatividade e a expertise sai junto com o funcionário”. Dessa forma, pode-se afirmar que a alta rotatividade de servidores danifica a memória institucional uma vez que, com a saída dos servidores, se não documentados, se perdem modelos, critérios, modos de execução e experiência (Fraga, 2015).

A documentação e gerenciamento do conhecimento que o servidor possui gera segurança para instituição, pois dessa forma as informações são guardadas e não se perdem com a saída do funcionário ou com o decorrer do tempo, consequências diretas da alta rotatividade, portanto, os fluxogramas funcionam como uma ferramenta para base de conhecimentos futuros.

Outra dificuldade encontrada é a internalização dos processos devido ao fato de esta etapa não constar nos objetivos da comissão. A referida internalização está atrelada a cultura organizacional que pode interferir de maneira negativa em aspectos como a burocracia, a desmotivação e a falta de comunicação ou pode atuar de maneira positiva, guiando o comportamento e mentalidade dos funcionários, desse modo, dispor de uma cultura organizacional forte e bem implementada a internalização dos mapeamentos é facilitada.

Em suma, mesmo que a internalização seja uma etapa indispensável no processo de implementação dos mapeamentos no Instituto, não há previsão para sua realização, posto que a comissão é limitada e não dispõe de recursos que possibilitem aplicar essa etapa

de maneira consonante às outras. Tal fato resulta em mapeamentos prontos, mas, que não são utilizados, monitorados, controlados ou refinados, o que torna mais concreta as possibilidades de obsolescência dos mapas e, consequentemente, de retrabalho da equipe.

### Divulgação dos mapeamentos

Pode-se afirmar que a divulgação é de extrema importância, pois, além de possuir um papel de transparência, disseminando um acesso democrático à informação, noticia a existência de recursos disponíveis para a comunidade acadêmica e é um artifício que promove a utilização e manutenção dos mapeamentos, logo, essa publicidade é uma parte necessária para a internalização.

Entretanto, se faz notável a insuficiência das medidas adotadas nessa área para que haja um alcance efetivo dos beneficiários do produto, isso devido à forma isolada e de difícil acesso como foi realizada a primeira divulgação desse material.

A divulgação dos mapeamentos produzidos pela comissão foi executada por intermédio de uma publicação, no *website* oficial do IFB, que informava a respeito da criação de uma comissão de mapeamentos, seus objetivos iniciais e futuros e a quantidade de processos mapeados até aquele momento. Por último, foi anexo o *link* de acesso à plataforma do *Google Drive* no qual os fluxos podem ser acessados.

Isto posto, uma única publicação na página do instituto, um *website* que possui uma baixa usabilidade e diretórios pouco intuitivos, se mostra uma ação pouco eficaz de publicidade, pois, tanto a matéria, quanto o *link* de acesso acabaram por se perder dentro do portal à medida que outras publicações foram postadas.

Segundo o entrevistado E-2, “precisa-se de uma agenda de sensibilização, tornando constante essa divulgação de resultados, pois, esta é feita de forma pontual”. Como ferramenta de suporte nesse âmbito, pode-se destacar o Programa de Apoio à Pesquisa Aplicada e Prática Profissional (PAPP), ainda em estágio inicial, mas que visa criar um repositório dos artefatos a partir de fomentos externos, como foi descrito pelo entrevistado E-4:

[...] na verdade tem o projeto de pesquisa aprovado e um orçamento que pode ser empenhado, estão tentando contratar alguém para fazer um repositório para disponibilizar os artefatos, seria um site público e todos podem acessar, contudo, quem pode atualizar são os servidores, para ser cumprido precisam cumprir o prazo de conclusão do projeto (E-4).

De acordo com Tregear e Jenkins (2007), uma gestão de processos possui o poder de transformar os serviços públicos digitais ao criar uma rede de comunicação que possui baixo custo, mas entrega serviço de qualidade à

comunidade, então, uma vez que o PAPP exercerá o papel dessa rede de comunicação, pode-se identificá-lo como um projeto alinhado à gestão de processos.

Em geral, seu público-alvo para utilização e divulgação é a comunidade interna, ainda que seja um recurso a ser disponibilizado para todo o corpo acadêmico. Contudo, uma divulgação também direcionada para a comunidade externa, com linguagem simplificada e referente aos serviços de impacto direto a ela, facilitaria o acesso à informação. Dessa maneira, quando os processos estão bem definidos e divulgados, orientam os usuários, externos e internos, formalizando os procedimentos a serem seguidos (Koch, 2016).

### Considerações finais

A presente pesquisa se propôs a analisar como a modelagem de processos realizada pela Comissão de Mapeamento de Processos do Instituto Federal de Brasília pode auxiliar na eficiência dos serviços prestados no *campus* Brasília. Para tanto, foram primeiro determinados dois objetivos específicos de forma a abordar a metodologia utilizada, seus benefícios, falhas e dificuldades enfrentados para que, por fim, no terceiro objetivo específico fossem sugeridas propostas de melhorias a fim de mitigar e ou sanar essas barreiras. Portanto, pode-se afirmar que foi possível elucidar a questão central do estudo a partir da investigação dos objetivos específicos e do balanço dos aspectos positivos e negativos identificados.

Em entendimento ao primeiro e ao segundo objetivo específico, foi constatado que no caso da instituição analisada, a decisão da aplicação do mapeamento de processos partiu da direção do *campus* Brasília, ou seja, uma iniciativa *bottom-up*, pois, mesmo que tenha partido do maior nível de gerência dentro do *campus*, a falta de envolvimento da reitoria, alta gestão do IFB, tem seu impacto na aplicação do projeto. Essa conclusão corrobora com Baldam (2008) que concluiu que o apoio da alta direção, incluindo a presidência e alto escalão da organização é um fator crítico de sucesso para a implantação do mapeamento de processos. Outro fator a se observar é que a respeito da importância da aplicação das etapas do ciclo de vida do *BPM*, somente as fases de planejamento, análise e desenho foram aplicadas, deixando de fora a implementação, o monitoramento, o controle e o refinamento.

Como foi relatado, o mapeamento não é uma prioridade no instituto, fato agravado pelo alinhamento estratégico, por parte da comissão e departamentos para estabelecer rotinas, prioridades, metas e objetivos de forma a definir cronogramas e entregas em cada setor. Essa conclusão corrobora com Bai e Sarkis (2013), que afirmam que as iniciativas em *BPM* necessitam de “alinhamento estratégico” a fim de sobreviverem e terem

resultados de sucesso em longo prazo. Por outro lado, a partir da análise dos processos já mapeados, disponibilizados no *Google Drive*, é possível observar que houve uma dedicação e cuidado ao tratar da definição das regras de negócio e dos desenhos dos mapas, ou seja, na segunda e terceira etapa do ciclo.

Outro ponto positivo observado foi o uso de uma linguagem clara e objetiva tanto nos desenhos como nas regras de negócio e, como foi relatado pelos entrevistados, um vocabulário já utilizado no cotidiano de cada área, isso, tendo em vista que a utilização de uma linguagem muito técnica poderia ser um entrave para a utilização desses mapas.

Isto posto, tratando-se da quarta etapa, a implementação, mais especificamente a divulgação, pode-se afirmar que exerce uma função importante e possui o potencial de promover o uso dos mapeamentos, de informar a comunidade interna e externa dos procedimentos realizados na organização. Entretanto, constatou-se que, até o momento, apenas foi realizada de uma forma isolada e de um modo ineficaz, dado que a divulgação de um *link* no qual estão os fluxos e a divulgação de resultados para a comunidade interna são ações insuficientes para uma plena disseminação dos artefatos, não sendo possível o alcance eficaz dos benefícios supracitados.

No que concerne às etapas de monitoramento e controle, em relação a primeira, não foram definidos e utilizados pela comissão quaisquer indicadores, dessa forma, a ausência de indicadores quantitativos e qualitativos, bem como, uma internalização dos mapeamentos, não foi possível fazer uma análise métrica sobre a eficiência na instituição, sendo assim, apenas possível uma análise a partir dos conceitos apresentados, dos documentos analisados e das entrevistas realizadas. Em relação à segunda, não foram definidos gestores de processos para fins de controle e monitoramento.

Ainda da fase de controle, pode-se destacar que as atividades foram mapeadas em uma época de instabilidade, considerando que na pandemia processos e normativos sofreram múltiplas alterações. Pode-se afirmar que a designação de um responsável para os mapas poderia evitar que a comissão tivesse um retrabalho em decorrência da desatualização desses fluxos.

Em virtude dos obstáculos mencionados, há o risco de que a última etapa, o refinamento, não seja realizada. Isso devido ao fato de que, para que haja melhorias nos fluxos de atividades, é necessário que aqueles que os utilizam façam suas considerações. Porém, essa fase só será possível após as cinco fases anteriores do ciclo de vida do *BPM* que, todavia, ainda não foram bem efetivadas em sua totalidade.

Dessa maneira, a finalização de todas as etapas é essencial, uma vez que o ciclo é contínuo e necessita desses estágios para sua manutenção e refinamento.

E pode-se concluir que a maior dificuldade enfrentada na realização dos mapeamentos foi o cumprimento das etapas do ciclo de vida do *BPM* que, por consequência, até os benefícios gerados trabalhados foram bem realizados, mas não sendo aproveitados em seu pleno potencial.

Em entendimento ao terceiro objetivo específico, as propostas de aprimoramento indicadas pelos autores foram divididas em dois grupos: propostas de aplicação a curto e a longo prazo. Tal decisão deu-se pelo entendimento de que apesar de todas as propostas de intervenção serem urgentes, dada a importância do trabalho realizado pela comissão de mapeamento para o contexto da gestão de processos, essa última possui suas limitações, por exemplo, falta de pessoal, barreiras legais e orçamentárias (Ramos *et al.*, 2019).

Dentre as propostas de curto prazo está a adoção de um cronograma de mapeamento da comissão em conjunto com as áreas a serem mapeadas, essa medida, mesmo que simples, poderá mitigar os riscos de atraso na elaboração dos mapeamentos.

Sugere-se também a definição de ao menos um responsável pelos processos por área mapeada, com o intuito de evitar a desatualização constante das atividades mapeadas e também de garantir que haja sempre uma pessoa a par das melhorias necessárias, para, dessa maneira, poder fornecer um *feedback* real da utilização dos fluxos.

E como última proposta a curto prazo, levando em consideração que os mapeamentos realizados até o momento são diretamente voltados à comunidade interna, seria interessante um envio de materiais explicativos a respeito da utilização e leitura dos fluxos para os servidores, já como uma forma de internalização e mudança da cultura organizacional.

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que as barreiras enfrentadas pela comissão, na grande maioria das vezes, eram decorrentes da alta demanda de serviços para um

contingente pequeno de atuantes nessa iniciativa, portanto, propõe-se duas medidas de aplicação a longo prazo.

Como primeira proposta a longo prazo, aponta-se a criação de um escritório de processos com o propósito de auxiliar os responsáveis pelos processos a monitorar e a controlar os artefatos e, ainda, de designar uma comissão de implementação de processos que seria responsável por definir e colocar em prática medidas que conscientizem e incentivem os servidores a utilizarem e manterem os artefatos.

E como segunda proposta seria o recrutamento, com ampla divulgação, de discentes que possuam algum treinamento no uso do aplicativo *Bizagi Modeler* e noções de *BPM* e que queiram participar da iniciativa. Dessa maneira a comissão seria mais eficiente, os estudantes teriam mais uma opção de atividade complementar e o Instituto se beneficiaria devido ao implemento de processos mapeados dentro da organização.

E por fim, a última proposta de melhoria é no campo da internalização, sugerindo-se a disponibilização periódica de cursos, palestras e oficinas referentes à leitura e manutenção dos artefatos para os servidores, como uma oportunidade de divulgar e reforçar as iniciativas da comissão.

Com relação à limitação da pesquisa, destacam-se a realização de entrevistas com os membros da comissão não se estendendo aos servidores das áreas mapeadas que possuem acesso aos fluxos de processos; e que até o término dessa pesquisa, não havia indicadores de eficiência estabelecidos pela comissão.

Sendo assim, visando a continuidade da análise, sugere-se que as pesquisas futuras foquem em estabelecer e analisar indicadores de eficiência, a fim de mensurar o real impacto dos trabalhos realizados pela comissão junto aos demais envolvidos no projeto, objetivando uma melhoria constante nos serviços ofertados à comunidade acadêmica. ■

Notas

<sup>1</sup> *Stakeholder*, termo cunhado pelo professor de Administração Robert Edward Freeman, refere-se a grupos e indivíduos que, de uma maneira ou de outra, apresentam algum nível de interesse nos projetos, atividades e resultados de uma determinada organização.

<sup>2</sup> Gateway é uma classe de dispositivos que atuam como intermediários de comunicação entre diferentes redes ou sistemas que envolvem protocolos, linguagens ou arquiteturas distintas. Essa classe incorpora *modems*, roteadores e *firewalls* capazes de garantir a interoperabilidade entre dispositivos.

Referências

ABPMP Brasil. Associação de Profissionais de Gerenciamento de Processos de Negócio. **BPM CBOK: guia para o gerenciamento de processos de negócio**. 3ª ed. Versão 3.0: Corpo Comum de Conhecimento. ABPMP BPM CBOK, 2013.

BAI, C.; SARKIS, J. A grey-based DEMATEL model for evaluating business process management critical success factors. **International Journal of Production Economics**, v. 146, n. 1, p. 281-292, 2013.

BALDAM, R. de L. **Gerenciamento de processos de negócios no setor siderúrgico**: proposta de estrutura para implementação. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRAGA, D. G. **Conflitos, eficiência e democracia na gestão pública**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

CASARIN, H. de C. S.; CASARIN, S. J. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CHEUNG, Y.; BAL, J. Process analysis techniques and tools for business improvements. **Business Process Management Journal**, v. 4, n. 4, p. 274-290, 1998.

COSTA, M. T. P.; MOREIRA, E. A. Gestão e mapeamento de processos nas instituições públicas: um estudo de caso em uma Universidade Federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 11, n. 1, 2018.

FERREIRA, A. R. **Gestão de processos**: Módulo 3. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP): 2013.

FRAGA, I. D. **Mapeamento e modelagem de processos como ferramenta de melhoria da gestão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2015. 239 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, 2015.

HAMANAKA, R. Y.; SOARES, F. M. A relação entre o mapeamento de processos e a modelização no contexto da gestão do conhecimento: estudo de caso aplicado em uma biblioteca digital. **Investigación Bibliotecológica**, v. 33, n. 81, p. 223-240, 2019.

KOCH, G. **Business Process Management (BPM) em Instituições Federais de Ensino Superior**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LAURINDO, J. B. F.; ROTONDARO, G. R. **Gestão integrada de processos e da tecnologia da informação**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINONNE, C.; TURNER, G. Business process management: are you ready for the future? **Knowledge and Process Management**, v. 19, p. 111-120, 2012.

NEVES, G.; PAIM, R.; FLEXA, R. **Painel de Gestão estratégica de processos no setor público**: foco em resultados. São Paulo: Macroplan, 2012.

PAVANI JUNIOR, O.; SCUCUGLIA, R. **Mapeamento e gestão por processos**: BPM (Business Process Management). São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2011.

RAMOS, K. *et al.* Dificuldade e benefícios da implantação da gestão de processos em organizações públicas federais sob a ótica dos servidores. **Revista Gestão e Tecnologia**, v. 19, n. 4, p. 161-186, 2019.

RASSELL, A. F. et al. Análise da cultura organizacional como suporte à implantação de BPM em organizações públicas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 10, p. 11974-11993, 2023.

RIBEIRO, T. O. *et al.* Business Process Management no âmbito das instituições públicas: uma revisão sistemática. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, SEGeT, 2015, Resende, RJ. **Anais [...]**, Resende, 2015.

ROCHA, H. M.; BARRETO, J. D. S.; AFFONSO, L. M. F. **Mapeamento e modelagem de processos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SMITH, H.; FINGAR, P. **Business Process Management**: the third wave. Florida: Meghan - Kiffer, 2003.

SOUZA, A. S. M. G.; SCHREIBER, D.; THEIS, V. Implementação de gestão por processos em uma autarquia Municipal. **Revista Inovação, Projetos e Tecnologias**, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2021.

TREGGAR, R.; JENKINS, T. Government Process Management: a review of key differences between the public and private sectors and their influence on the achievement of public sector process management. **BPTrends**, Austrália, oct. 2007.



# Explorando o potencial educacional das tecnologias digitais e IA: um guia abrangente para compreender, utilizar e criar com o ChatGPT<sup>1</sup>

Exploring the educational potential of digital technologies and AI: a comprehensive guide to understanding, using, and creating with ChatGPT

Ricardo Lima Praciano de Sousa\*  
Carla Oliveira Santos\*\*

Recebido em: 28 ago. 2023  
Aprovado em: 28 maio 2024

**Resumo:** Trata-se de uma reflexão crítica sobre a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial Gerativa como suporte à escrita. A questão principal a ser respondida é se sistemas de IA, como o *ChatGPT*, podem ser aliados incondicionais no processo de redação, em especial a acadêmica. O cenário considerado é de pesquisadores que desejam escrever textos acadêmicos e científicos, com foco especial em Inteligência Artificial na Educação. Apresentam-se duas perspectivas, tecnológica e educacional, com vistas a uma análise crítica das potencialidades oferecidas. Identificou-se que ferramentas, como o *ChatGPT*, podem ser aliadas significativas como mecanismos de apoio à produção, favorecendo estratégias de elaboração textual que tem um objetivo bem definido. Entretanto, tais ferramentas ainda não fornecem credibilidade efetiva nas informações sobre referências teóricas. Contudo, essas falhas tendem a ser temporárias, em razão da evolução dos serviços, mas requerem supervisão e acompanhamento do autor original para assegurar a qualidade do texto.

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial Generativa. Educação e Tecnologia. Escrita Acadêmica. *ChatGPT*.

**Abstract:** This paper critically reflects on the utilization of Generative Artificial Intelligence tools as writing support, focusing on their applicability in academic writing processes. The central question addressed is whether AI systems like ChatGPT can be unconditional allies in the writing process, particularly in academia. The context considered involves researchers aiming to produce academic and scientific texts, with a specific focus on Artificial Intelligence in education. Two perspectives are presented: technological and educational, aiming at a critical analysis of the potential offered by these tools. It has been identified that tools such as ChatGPT can be significant allies as co-support mechanisms in production, favoring textual elaboration strategies to achieve well-defined objectives. However, they still do not provide effective credibility in terms of theoretical references for truly effective production. Nevertheless, these shortcomings are temporary due to the evolution of services but require author supervision and monitoring to ensure the quality of the text.

**Keywords:** Generative Artificial Intelligence. Education and Technology. Academic Writing. ChatGPT.

\* Mestre em Educação pela UnB. Especialista em Educação a Distância, Licenciado em Educação Profissional, Bacharel em Ciência da Computação. Tutor, Professor, Coordenador Adjunto, Coordenador IES. Professor na Educação Profissional. Atuação nas áreas de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Formação continuada de docentes. Professor na SEEDF, atuando com formação continuada de professores no uso de tecnologias educacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2151401320555664>. Contato: [ricardo.sousa@edu.se.df.gov.br](mailto:ricardo.sousa@edu.se.df.gov.br).

\*\* Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Especialista em Inteligência Artificial, pela PUC-Minas. MBA em Gestão de Projetos e Processos, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Bacharel em Ciência da Computação pela FASP e Tecnóloga pela Fatec-SP. Programadora de Sistemas de Informação na CAS Tecnologia e Professora de Ensino Superior, no Departamento de Ciência da Computação, da Unid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285271164376586>. Contato: [carla.olivei@gmail.com](mailto:carla.olivei@gmail.com)

## Introdução

O propósito deste artigo é uma reflexão crítica sobre a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, como suporte à escrita acadêmica, avaliando suas funcionalidades, potencialidades e fragilidades, por meio de uma estratégia de uma abordagem e fundamentação teórica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça, em sua competência geral 5, a importância da compreensão e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, mas também significativa e ética nas práticas sociais e escolares, para efetivar a comunicação e disseminação das informações (Brasil, 2018).

A motivação deste trabalho foi responder à questão: sistemas de IA Generativa, como o *ChatGPT*, podem ser aliados incondicionais no processo de escrita acadêmica; e também, quais os potenciais riscos e cuidados que devem ser observados? O cenário considerado privilegia pesquisadores que desejam escrever textos acadêmicos e científicos, com especial enfoque sobre a Inteligência Artificial na Educação, para isso, se valem do próprio serviço de IA como argumento e suporte para desenvolvimento do texto pretendido. A estrutura do texto contempla, duas perspectivas, uma tecnológica e outra educacional.

Como fundamentação foram utilizadas referências sobre Tecnologia Educacional, Inteligência Artificial Generativa (IAG) e a consequente utilização no campo educacional.

Conforme Sancho-Gil (2018), o processo histórico da Tecnologia Educacional (TE), compreendida como campo de interesse acadêmico, “toma corpo nos Estados Unidos desde 1940, em áreas de interesse militar”, podendo ser compreendida em três perspectivas, a saber, como suporte físico, que enfatiza a importância dos meios didáticos de ensino; como suporte lógico, com ênfase na importância dos auxílios à aprendizagem; e por último, a ênfase na qualidade e a relevância da experiência global, ambiente, ensino e aprendizagem são tão importantes quanto os próprios processos (Sancho-Gil, 2018, p. 609-612).

Embora o desejo de fazer com que máquinas ajam como humanos exista desde a antiguidade (Koetsier, 2021), a expressão Inteligência Artificial (IA) é relativamente recente, foi atribuída na Universidade de Dartmouth College, em 1956, quando John McCarthy (1927-2011) convidou pesquisadores para uma imersão de verão com o propósito de aprofundar os primeiros estudos sobre IA. A seguir, um trecho do convite enviado aos pesquisadores:

[...] O estudo deve prosseguir com base na conjectura de que cada aspecto da aprendizagem ou qualquer outra característica da **inteligência** pode, em princípio, ser descrita com tanta precisão que **uma máquina pode ser feita para simulá-la**.

Será feita uma tentativa de descobrir como fazer as **máquinas utilizarem a linguagem, formar abstrações e conceitos, resolver tipos de problemas, sendo atualmente reservados para os humanos, e ainda conseguirem melhorar a si** [...] (McCarthy, 2006, tradução livre e grifos nossos).

Para McCarthy (2007), criador do termo Inteligência Artificial, a IA era compreendida como:

É a ciência e a engenharia que consiste em criar máquinas inteligentes, especialmente programas de computador inteligentes. Está relacionada com a tarefa semelhante de utilizar computadores para compreender a inteligência humana, mas a IA não tem de se limitar a métodos que são biologicamente observáveis (McCarthy, 2007, tradução livre dos autores)<sup>2</sup>.

Um exemplo bem atual de Inteligência Artificial é o *ChatGPT*, um grande modelo de linguagem baseado em Inteligência Artificial, desenvolvido pela empresa norte-americana OpenAI<sup>3</sup>, que utiliza a arquitetura GPT (Transformador Generativo Pré-treinado, ‘*Generative Pre-trained Transformer*’). Esse modelo se destaca por sua capacidade de compreensão e geração de texto em diversos contextos. Mais detalhes sobre o *ChatGPT* serão apresentados na contextualização ao longo deste artigo.

A estrutura do texto está organizada em duas seções, a primeira inicia-se com a *introdução*, seguida do tópico *metodologia*, que apresenta como o experimento foi idealizado. Após a metodologia, segue a *contextualização* temática que visa apresentar ao leitor aspectos relevantes sobre a fundamentação acerca de sistemas de Inteligência Artificial Generativa (IAG). Na parte do *desenvolvimento*, apresenta-se o experimento estudado, acompanhado de observações dos autores. Nas *conclusões*, há o detalhamento das reflexões finais sobre o experimento. Na segunda seção, pós-textual, apresentam-se as referências utilizadas, os apêndices, que contêm extratos das consultas ao *ChatGPT* e outras informações.

## Metodologia

A estratégia metodológica adotada foi de natureza exploratória, a observação de um fenômeno, a partir da elaboração da hipótese norteadora. Para a fundamentação teórica, foram consultados referenciais teóricos sobre a temática estudada.

### A hipótese:

A qualidade dos resultados obtidos, a partir das respostas aos *prompts* inseridos no *ChatGPT*, podem ser utilizadas como auxiliares à escrita acadêmica, uma forma de mentoria ou coautoria técnica qualificável?

**Variável independente:**

Qualidade do *prompt* apresentado.

**Variável dependente:**

As respostas apresentadas, como suporte à escrita acadêmica.

A comprovação ou refutação da hipótese será obtida por meio da observação do comportamento apresentado pelo serviço de IA *ChatGPT*, sua aderência à proposta da redação acadêmica. O estudo está fundamentado em referenciais teóricos nos temas Inteligência Artificial Generativa e Educação, como Alves (2020), Brasil (2018), Noy e Zhang (2023), Sancho-Gil (2018), Sousa (2023), Tamkin e outros (2021), Unesco (2023a, 2023b), entre outras.

Para implementação do experimento, o seguinte cenário foi considerado: Pesquisadores autores, objetivam escrever textos acadêmicos e científicos, com especial enfoque sobre a Inteligência Artificial na Educação, para isso, desejam utilizar o serviço de IA Generativa, como argumento e suporte para desenvolvimento do texto pretendido. A estrutura do texto contempla duas perspectivas de análise, uma tecnológica e uma educacional. Os autores estabeleceram consultas ao *ChatGPT* em sua versão 3.5 (gratuita), no intuito de elaborar um artigo científico com a temática Educação e Tecnologia com enfoque em ferramentas de IA Generativa.

**Contextualização**

A evolução de sistemas IA representa possibilidades expressivas em diversos campos de atuação humana. Com especial atenção à educação, os sistemas podem ser considerados potenciais aliados aos processos de aprendizagem. Entretanto, há desafios importantes diante da expansão do uso da Tecnologia Educacional. Um relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), juntamente com um conjunto de organizações, apresentou preocupações quanto ao uso da tecnologia digital no âmbito educativo:

Mas é o uso da tecnologia digital ao longo dos últimos 40 anos que tem o potencial mais significativo de transformar a educação. Surgiu uma indústria da tecnologia educacional que se concentrou, por sua vez, no desenvolvimento e na distribuição de conteúdo educacional, nos sistemas de gestão da aprendizagem, nos aplicativos de línguas, na realidade aumentada e virtual, nas aulas particulares personalizadas, e em testes. **Mais recentemente, inovações em métodos de inteligência artificial aumentaram o potencial das ferramentas de tecnologia educacional, levando a especulações de que a tecnologia poderia até mesmo suplantiar a interação humana na educação** (Unesco, 2023a, p. 9, grifos nossos).

Um dos objetos de estudo deste artigo, o serviço IA Generativa *ChatGPT*, por meio de uma meta abordagem, utilizou-se o próprio serviço como auxiliar na produção textual, analisando potencialidades e oportunidades de uso. Iniciaremos como uma solicitação ao serviço para explicar, na forma de um artigo, a explicação sobre o significado do *prompt* no contexto da utilização da ferramenta.

Entretanto, antes da apresentação dos resultados, uma advertência de estratégia tipográfica faz-se necessária: adotaremos a seguinte organização para apresentação das entradas e respectivas saídas do serviço *ChatGPT*. Para indicar a pergunta feita ao sistema (*prompt*), usaremos uma fonte Arial (10) em itálico e para resposta do sistema adotaremos a formatação fonte Arial (10) em negrito, ambas com recuo 2,5 para a direita, entrelinhas 1,15 cm e alinhamento justificado, conforme apresentado a seguir:

*Prompt: Como apresentar o conceito de prompt, no chatgpt, em artigo acadêmico.*

**ChatGPT: Definição clara e concisa: Comece com uma definição simples do que é um prompt no contexto do ChatGPT. Por exemplo: “Um prompt no ChatGPT é uma entrada de texto fornecida pelo usuário que orienta o modelo sobre o tipo de resposta desejada.”**

A resposta acima está coerente com o propósito da solicitação, ou seja, um texto, em formato dialógico, fornece informações e parâmetros para o sistema conceder respostas sensíveis ao contexto.

Neste sentido, para explicar o serviço, como são os princípios de funcionamento do serviço, dois *prompts* foram apresentados, solicitando a explicação sobre o que é o *ChatGPT*:

**O ChatGPT é um sistema de inteligência artificial que pode conversar com as pessoas por meio de texto. Ele é como um assistente virtual inteligente que pode responder a perguntas, fornecer informações e até mesmo ter conversas divertidas! [...] é um modelo de linguagem que, por meio de um treinamento intensivo, aprende a entender a linguagem humana e, em seguida, é capaz de gerar respostas com base em seu conhecimento e contexto aprendidos. Ele não tem conhecimento “consciente”, mas sua capacidade de processar e responder ao texto torna-o um assistente útil para várias tarefas e interações.**<sup>4</sup>

Sistemas como *ChatGPT* são exemplos de IA Generativa, que fazem uso de técnicas de aprendizado profundo (*deep learning*), um subcampo do aprendizado de máquina (*machine learning*). O aprendizado de máquina é uma área do conhecimento em computação que utiliza as redes neurais artificiais para a geração de grandes modelos de linguagem (*Large Language Model LLM*), ou seja, algoritmos que aprendem a reconhecer, organizar e produzir palavras em longos textos, auxiliando no processamento de linguagem natural (Lee, 2023a).

GPT é uma sigla de técnicas de Inteligência Artificial envolvidas nesse grande modelo linguístico: a letra **G** significa **Generative**, ou seja, pode gerar conteúdo novo a partir dos dados; a letra **P**, quer dizer **Pre-trained**, trata-se um modelo previamente treinado com dados genéricos para posterior aplicação do mesmo em ambiente de produção; e por fim, o **T** de **Transformer**, é um tipo específico de aprendizado profundo, responsável por capturar as relações e dependências entre as palavras de um texto.

A IA Generativa é um subcampo do aprendizado profundo (*deep learning*), considerado como o mais avançado na Inteligência Artificial atualmente, pois, em razão dos grandes modelos criados por esse tipo de técnica, são capazes de gerar conteúdo novo e original, como base no aprendizado adquirido durante todo um processo complexo de treinamento, por meio de um grande volume de dados (Nvidia, 2023).

Um modelo pré-treinado, segundo Lee (2023b), é um modelo de aprendizado profundo (*deep learning*) submetido a grandes conjuntos de dados para realizar uma tarefa específica, podendo ser usado da forma como treinado originalmente, ou ser personalizado para atender aos requisitos de aplicações em vários segmentos. A seguir, uma analogia para compreensão do conceito:

Em outras palavras, usar um modelo de AI pré-treinado é como comprar um vestido ou uma camisa e, em seguida, ajustar a peça para atender às suas necessidades, em vez de começar com tecido, linha e agulha (Lee, 2023b).

A tecnologia *Transformer* é uma arquitetura de rede neural artificial que aprende o contexto e a relevância das palavras contidas em um texto por meio de um conjunto de técnicas matemáticas, denominada atenção ou autoatenção, que visam identificar como os dados em uma série influenciam e dependem uns dos outros. A rede *Transformer* foi inicialmente apresentada em 2017,

pelo Google, no artigo “Attention is all you need”, sendo posteriormente utilizada e adaptada pela *OpenAI* no treinamento do modelo GPT (Merritt, 2022).

O *ChatGPT*, por sua vez, é uma aplicação *web* que utiliza o modelo GPT para a geração de texto, onde o usuário informa uma entrada ou *prompt* e o modelo, com base nos dados de entrada fornecidos, entrega uma saída que atenda o pedido. A facilidade de utilização do *ChatGPT* e outras aplicações de IA Generativa, disponíveis atualmente na internet, contribuíram para uma popularização da Inteligência Artificial, elevando o número de pesquisas sobre o tema e a curiosidade dos profissionais de diversas áreas, entre elas a Educação. O interesse pelo tema IA mostra-se em ascendência a partir de 2022, conforme a Figura 1.

Segundo a empresa Nvidia registra em seu *blog*, enquanto algoritmos de aprendizado de máquina tradicionais dão conta apenas de tarefas bem específicas como previsão de tendências, classificação de imagens, segmentação de clientes, a IA Generativa consegue criar conteúdo totalmente novo, como um texto para redes sociais, uma imagem para ilustração, além da criação de poesia, música, tradução de idiomas, análise de sentimento, tradução de linguagem natural para uma linguagem de programação, elaboração de artigos, sugestões de títulos, entre outras aplicações (Nvidia, 2023). A capacidade de geração de conteúdo novo e original das IAs Generativas, como o *ChatGPT*, vem levantando vários questionamentos e implicações. Uma das implicações são as chamadas “alucinações”, que conforme documentação da própria OpenAI trata-se de uma limitação, onde o modelo inventa fatos e comete erros:

Apesar de suas capacidades, o GPT-4 (versão paga) tem limitações semelhantes aos modelos GPT anteriores. Mais importante ainda, ainda não é totalmente confiável (ele “alucina” os

Figura 1 – Pesquisa sobre IA



Fonte: Polis Consulting<sup>5</sup>



fatos e comete erros de raciocínio). Deve-se ter muito cuidado ao usar resultados de modelos de linguagem, especialmente em contextos de alto risco. Embora isso ainda seja um problema, o GPT-4 reduziu significativamente as alucinações em relação aos modelos anteriores (OpenAI, tradução livre).<sup>6</sup>

Como exemplo, apresenta-se a seguir o relato publicado em um artigo do *The New York Times*, em maio de 2023, no qual advogados americanos utilizaram o *ChatGPT* em um processo contra uma companhia área colombiana e foram surpreendidos quando a parte contrária indicou a inexistência dos casos citados e o juiz responsável pelo caso confirmou que a companhia aérea estava correta. Ou seja, os casos jurídicos citados pelo *ChatGPT* eram inexistentes inventados por ele (Figueiredo, 2023). Infelizmente os advogados confiaram plenamente no *ChatGPT* e não verificaram a veracidade das informações fornecidas. Muito embora o termo ‘alucinações da IA’ (*AI hallucinations*) não represente bem a característica apresentada pelo sistema, embora sirva como analogia, representa uma antropomorfização para soluções tecnológicas, concedendo um caráter humano que não corresponde às características do serviço oferecido. No artigo *Understanding the Capabilities, Limitations, and Societal Impact of Large Language Models*, pesquisadores da OpenAI, em conjunto com universidades e pesquisadores de áreas como ciência da computação, linguística, filosofia, ciência política, comunicação, entre outras, discutiram sobre quais são os efeitos sociais do uso generalizado de grandes modelos de linguagem. Os principais pontos identificados foram: o agravamento da desinformação (*fake news*); viés algorítmico e impactos no trabalho (Tamkin *et al*, 2021).

Sobre o uso indevido dos grandes modelos de linguagem para geração de desinformação, Tamkin e outros (2021) observaram que modelos como o GPT podem ser usados para criar ensaios, *tweets*, propagandas entre outros conteúdos falsos e enganosos, e sugerem a necessidade de investigar empiricamente o funcionamento da geração de desinformação automatizada versus a desinformação gerada por humanos para entender em mais detalhes quais são os impactos. Foi sugerido que o modelo GPT, assim como outros grandes modelos de linguagem, tenham alguma forma de dificultar ou impossibilitar a geração de desinformação, seja detectando isso com base no conteúdo gerado ou por meio de um maior uso de criptografia<sup>7</sup> para autenticar a mídia.

Outro exemplo sobre essa questão da desinformação, aconteceu em março de 2023, quando a Vogue Brasil, publicou que o estilista Filippo Sorcinelli havia criado uma roupa excêntrica para o Papa Francisco, quando, na verdade, a imagem havia sido criada por uma ferramenta de IA Generativa, conforme a Figura 2.

Tamkin e outros (2021) descreveram que o modelo GPT pode apresentar vieses algorítmicos e gerar conteúdo com preconceitos raciais, de gênero e religiosos, entre

Figura 2 - Imagem do Papa Francisco criada por IA Generativa



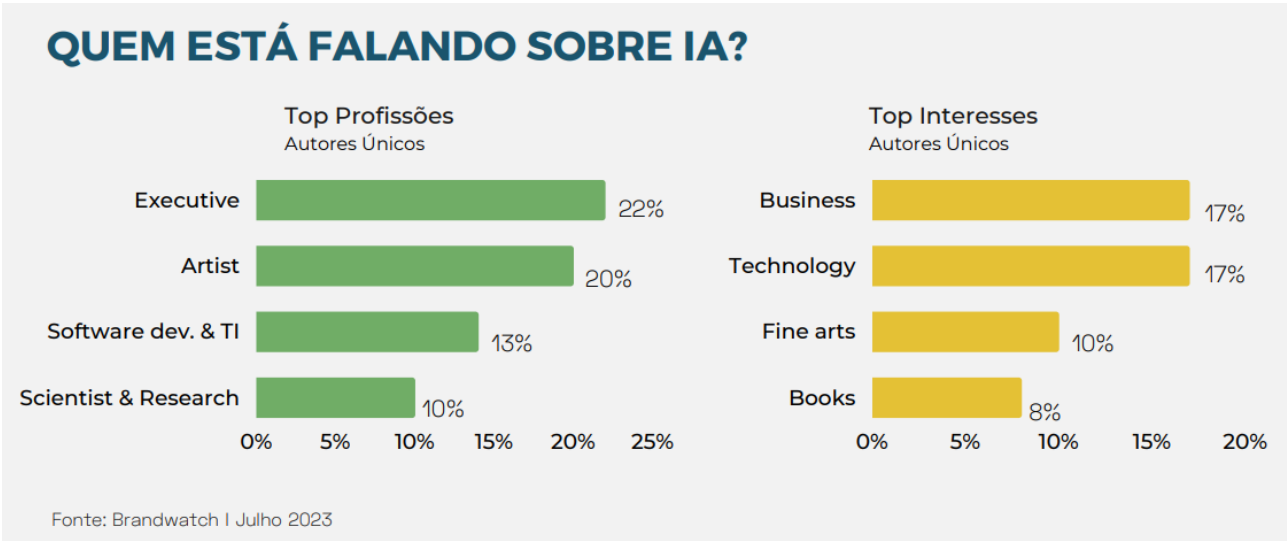
1:15 PM · 26 de mar de 2023 · 28,2 mil Visualizações

Fonte: Twitter (X)

outros tipos de discriminação, e por isso deve-se pensar em formas de mitigar esse tipo de conteúdo, porém foi pontuado que é difícil definir o que significa mitigar preconceitos em grandes modelos linguísticos de uma forma universal, uma vez que o uso apropriado da linguagem é altamente contextual. Observou-se também que todos os conjuntos de dados de alguma forma são tendenciosos, e o desafio não é eliminar todos os preconceitos, mas abordar os preconceitos prejudiciais de acordo com algum conjunto de critérios normativos e/ou legais. Além das dificuldades, também foram sugeridas formas de mitigação do viés algorítmico nos grandes modelos linguísticos, como mudanças nos dados de treinamento inicial para atenuar vieses; treinamento de um modelo separado para filtrar conteúdo gerado pelos modelos de linguagem; ajustes nos modelos com dados que possuam as propriedades desejadas e utilização de aprendizado por reforço com parecer humano, sendo este, uma das abordagens escolhidas pela *OpenAI* e aplicada no treinamento do GPT.

Sobre as implicações do uso desmedido da IA Generativa no campo do trabalho, Tamkim e outros (2021) estudaram o nível de satisfação pessoal, em trabalhadores que atuam na produção de textos, sejam de natureza criativa, analítica ou na produção de conteúdo. Isto levanta uma reflexão de que tipos de empregos devem ou não ser automatizados por grandes modelos de linguagem. A Educação também foi mencionada como uma área que pode ser impactada por grandes modelos linguísticos, por meio

Figura 3 – Profissões relacionadas à IA



Fonte: Polis Consulting®

de alterações no processo de redação e de avaliação de textos. A IA Generativa, com sua capacidade de produção de conteúdo novo e original, passou a chamar atenção de muitos artistas cujo trabalho envolve criação e pode ser impactado por essa tecnologia, conforme mostra o gráfico da Figura 3.

Antes do *ChatGPT*, o conhecimento e uso do termo *prompt* era restrito aos programadores e pessoas da área da ciência da computação. No entanto, com o lançamento dessa aplicação da IA Generativa, essa realidade mudou profundamente. Nesse cenário surge um novo termo denominado engenharia de *prompt* (*prompt engineering*) que é a prática de desenvolver e otimizar *prompts* para usar com eficiência os grandes modelos de linguagem para uma variedade de aplicações.

Quando o *prompt* é simples e às vezes genérico, ele é denominado como inferência do tipo *zero-shot*. Os grandes modelos de linguagem conseguem entender bem esse tipo de *prompt* e retornar uma boa resposta, porém modelos menores podem apresentar problemas de interpretação. Para estes cenários, será necessário fornecer um exemplo no *prompt* para melhorar o desempenho. A inclusão de um único exemplo é conhecida como inferência do tipo *one-shot*. Mas, às vezes, um único exemplo não será suficiente para o modelo aprender o que o usuário deseja que o serviço forneça, sendo necessário estender a ideia e incluir vários exemplos, neste caso, este tipo de abordagem é conhecida como inferência *few-shot*.

Uma forma de proporcionar incremento de qualidade ao *prompt* dá-se por meio da configuração de parâmetros. Há um parâmetro chamado “temperatura”, utilizado para controlar a aleatoriedade das respostas geradas pelo modelo. Este parâmetro representa a confiança na geração das respostas e pode ser ajustado para tornar as saídas mais conservadoras ou mais criativas. A temperatura é um valor

numérico onde uma temperatura baixa (perto de 0) torna as respostas mais determinísticas e previsíveis, enquanto uma temperatura alta (perto de 1) torna as respostas mais diversas e criativas. Sendo assim, a configuração da temperatura depende do contexto e do tipo de resposta desejada.

Recentemente foi lançado no *ChatGPT* a funcionalidade “*Custom instructions*” que permite inserir uma configuração que ajuda na geração de respostas mais direcionadas para um perfil específico. Para tanto, é necessário configurar as seguintes características:

- *What would you like ChatGPT to know about you to provide better responses?* Ou, o que você gostaria que o *ChatGPT* soubesse sobre você para fornecer melhores respostas? Na tela, são sugeridas informações que podem ser fornecidas para este item, como: o que você faz no trabalho, quais são seus passatempos e interesses, sobre quais assuntos você pode conversar por hora e quais são alguns objetivos que você deseja.
- *How would you like ChatGPT to respond?* Ou, como você gostaria que o *ChatGPT* respondesse? Na tela são sugeridas informações que podem ser fornecidas para este item, como: quão formal ou casual deve ser o *ChatGPT*, quão longas ou curtas devem ser as respostas, como você deseja ser chamado e se o *ChatGPT* deve ter tópicos opiniosos ou permanecer neutro.

Outro ponto que merece atenção crítica está vinculado à privacidade dos dados gerados no uso do *ChatGPT*. Para salvar novos *chats*, mantendo um histórico do conteúdo gerado e permitindo que seja usado para melhorar o modelo, a opção “*Chat history & training*” deverá ser habilitada, conforme mostrado na Figura 4. Caso o usuário

não deseje que o conteúdo gerado seja utilizado para treinar o modelo, deverá deixar esta opção desabilitada, contudo, essa configuração não manterá o histórico dos *chats* (interações).

Apresentou-se, neste tópico, aspectos relevantes sobre a IA Generativa, sua evolução, a opção pelo uso do *ChatGPT*, com detalhes técnicos e operacionais da ferramenta. Discutiram-se implicações no contexto cultural e no trabalho além de preocupações éticas sobre o uso da ferramenta no contexto social, para possibilitar melhor compreensão do experimento detalhado a seguir.

Desenvolvimento

A partir da contextualização feita, apresenta-se o texto a seguir, que aborda o uso de algumas ferramentas IA no campo da educação, com ênfase na produção escrita. Nossa abordagem iniciou-se com a solicitação ao serviço para que produzisse uma sugestão de como abordar a temática na forma de um artigo, utilizando a inferência sem exemplos do tipo *zero-shot* e temperatura padrão do *ChatGPT* que é igual a zero (0):

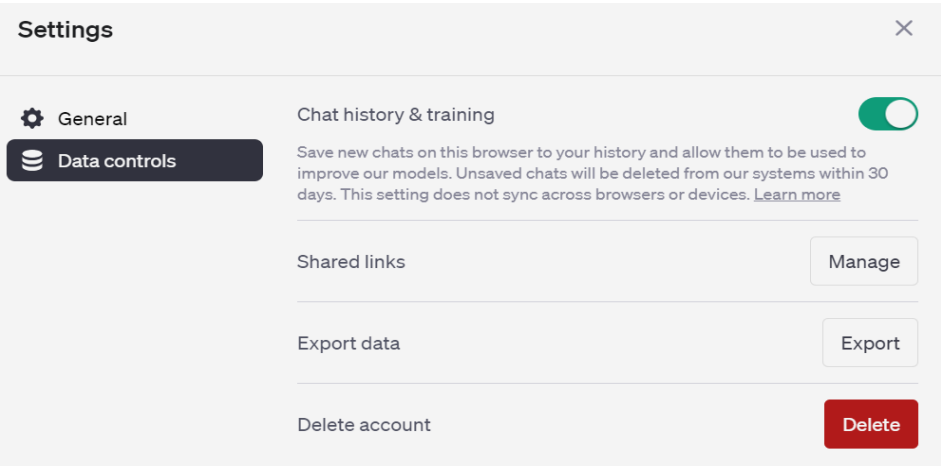
Prompt: Sugira abordagens para a escrita de um artigo que envolva o seguinte tema: sugestões para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de educação, com enfoque nas ferramentas de IA como o ChatGPT, citando referências de consulta.<sup>9</sup>

A seguir a resposta apresentada, detalhe da introdução:

**ChatGPT:**  
**Introdução:**  
**A rápida evolução da tecnologia tem transformado diversos setores, incluindo a educação. Neste contexto, as ferramentas de Inteligência Artificial (IA) têm se destacado como recursos promissores para melhorar a aprendizagem e o ensino. Este artigo busca apresentar sugestões para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de educação, com foco especial nas ferramentas de IA, como o ChatGPT, a fim de aproveitar ao máximo seu potencial para aprimorar o processo educacional.**

Observa-se uma construção adequada para o início do texto, contém ênfase na rapidez da evolução tecnológica

Figura 4 – Configuração de armazenamento de histórico e uso dos dados para treinamento



Fonte: ChatGPT (Configurações, Controle de dados).

e suas consequências, incluindo o campo educacional. Trata-se de um segmento de texto usual em aberturas que abordam a temática de tecnologia de forma geral. Como o *ChatGPT* gera texto com base no conteúdo que aprendeu em documentos e demais repositórios de natureza *online*, ele acaba por reproduzir textos encontrados na internet, assim os algoritmos de aprendizado de máquina (*learning machine*) melhoram gradativamente a partir das validações humanas dos textos apresentados.

Em seguida, o trecho relativo ao desenvolvimento dos temas é apresentado, começando com a contextualização das tecnologias digitais, seguida dos tipos de tecnologias digitais na educação:

- 1. Compreendendo as tecnologias digitais de educação:**
  - 1.1. Contextualização da IA na educação:**
    - Explorar o conceito de IA e sua aplicabilidade no contexto educacional.
    - Destacar as vantagens e limitações das ferramentas de IA na aprendizagem.
  - 1.2. Tipos de tecnologias digitais de educação:**
    - Abordar diferentes tipos de tecnologias educacionais, incluindo plataformas de *e-learning*, gamificação, realidade virtual e ferramentas de IA, como o *ChatGPT*.
    - Comparar e contrastar as características de cada tecnologia e seus impactos no aprendizado.

Observa-se acima uma proposta adequada para a construção textual, pois antes de aprofundar no tema principal, sugere uma contextualização conceitual, seguida de vantagens e limitações sobre as aplicações da IA, ponderando, entre esses aspectos, assim, uma perspectiva analítica coerente em não apresentar apenas uma visão equilibrada.

Foi utilizado o mesmo *prompt* sem exemplos (tipo *zero-shot*), porém com temperatura do *ChatGPT* igual a

0,7, visando observar a ocorrência de variação no conteúdo fornecido na resposta.

Prompt:  
Sugira abordagens para a escrita de um artigo que envolva o seguinte tema: "Sugestões para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de educação, com enfoque nas ferramentas de IA como o ChatGPT", citando referências de consulta. Temperatura = 0,7

A seguir, a resposta gerada com base na configuração da temperatura = 0.7 apresentou uma resposta com mais detalhes, na qual, além de uma introdução, também foi fornecido um resumo e uma sugestão de título que foi inclusive aceita como título deste artigo:

**Título: Explorando o Potencial Educacional das Tecnologias Digitais e IA: Um Guia Abrangente para Compreender, Utilizar e Criar com o ChatGPT**  
**Resumo:**  
**Este artigo visa fornecer um guia abrangente sobre como compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de educação, com um enfoque especial nas ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como o ChatGPT. A IA tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação, proporcionando oportunidades inovadoras para aprimorar a aprendizagem e o ensino. Este artigo explora estratégias práticas para professores, estudantes e criadores de conteúdo educacional maximizarem o potencial dessas tecnologias.**  
**1. Introdução:**  
**Contextualização da crescente integração de tecnologias digitais na educação.**  
**Importância da IA na personalização da aprendizagem e no desenvolvimento de recursos educacionais interativos.**

Em seguida, o trecho relativo ao desenvolvimento dos temas é apresentado, considerando os seguintes itens: 2. Compreendendo as Tecnologias Digitais de Educação e IA, 3. Utilizando Ferramentas de IA como o *ChatGPT* na Educação, 4. Criando Recursos Educacionais com o *ChatGPT*, 5. Desafios e Considerações Futuras, 6. Conclusão e Referências de Consulta, onde para cada tópico foi apresentado um resumo, conforme amostra a seguir, apenas os itens 2 e 3 (texto completo no apêndice):

- 2. Compreendendo as Tecnologias Digitais de Educação e IA:**  
Visão geral das tecnologias digitais utilizadas na educação. Explicação do funcionamento da Inteligência Artificial e seu papel na educação. Referências de estudos sobre os benefícios da IA na aprendizagem.
- 3. Utilizando Ferramentas de IA como o ChatGPT na Educação:**

Apresentação do *ChatGPT* como uma ferramenta de conversação baseada em IA. Exemplos de casos de uso em sala de aula: tutoria virtual, resolução de dúvidas, estimulação da criatividade textual. Sugestões para professores incorporarem o *ChatGPT* em suas práticas pedagógicas. Discussão sobre ética e privacidade no uso de IA na educação.

O último experimento visou utilizar a funcionalidade “*Custom instructions*”, na qual foram fornecidas as informações da Figura 5 e utilizado o mesmo *prompt* dos experimentos anteriores, sem exemplos (tipo *zero-shot*), para verificar a variação na resposta fornecida.

A seguir, a resposta gerada com base na configuração funcionalidade “*Custom instructions*” apresentou uma resposta diferente na qual foi realizado um cruzamento do *prompt* fornecido com a instrução personalizada informada, porém sem a sugestão de título gerada com a configuração da Temperatura = 0,7:

**Certamente, abordar o tema “Sugestões para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de educação, com enfoque nas ferramentas de IA como o ChatGPT” requer uma análise aprofundada das interseções entre tecnologias digitais, inteligência artificial e educação. Aqui estão algumas abordagens que você pode considerar ao escrever esse artigo.**

Em seguida, o trecho relativo ao desenvolvimento dos temas é apresentado, considerando os seguintes tópicos: 1. Introdução à Inteligência Artificial na Educação, 2. Benefícios da Integração da IA na Educação, 3. Desafios e Considerações Éticas, 4. Estratégias para Integrar a IA na Educação, 5. Estudos de Caso e Exemplos Práticos, 6. Diretrizes para Desenvolver Tecnologias Educacionais com

Figura 5 – Instruções personalizadas



Fonte: ChatGPT (Painel Instruções customizadas).



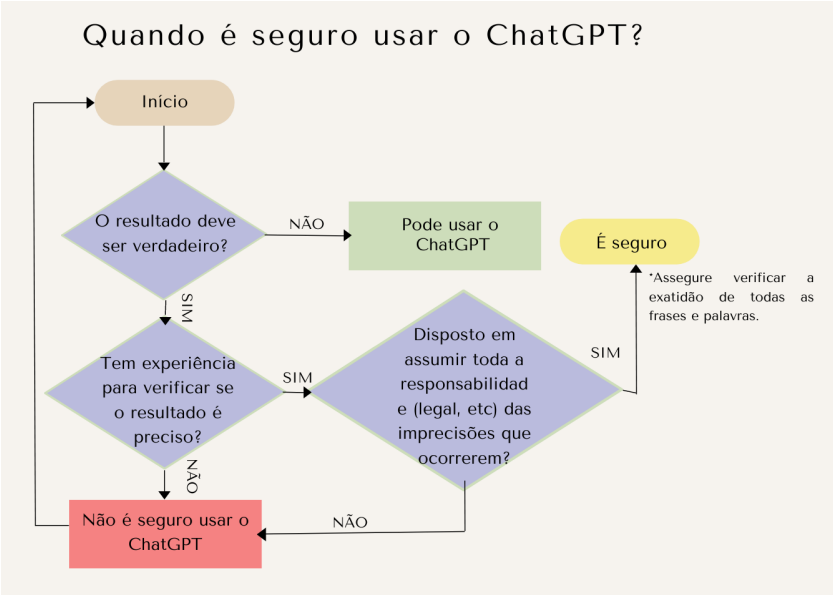
IA, 7. Futuro da Educação Impulsionado pela IA e as referências, onde para cada tópico foi apresentado um resumo, conforme mostra a seguir, apenas os itens 1 e 2:

1. Introdução à Inteligência Artificial na Educação: Comece introduzindo os conceitos básicos de inteligência artificial e seu papel na transformação da educação. Explique como as tecnologias digitais, em particular as ferramentas de IA, estão mudando a maneira como os educadores abordam o ensino e como os alunos aprendem.
2. Benefícios da Integração da IA na Educação: Explore os benefícios que a inteligência artificial traz para a educação, como personalização do ensino, feedback imediato, análise de desempenho dos alunos e acessibilidade. Use exemplos concretos de plataformas educacionais que incorporam IA, como a adaptação de conteúdo com base nas habilidades dos alunos.

No âmbito da utilização da IA no campo educativo, podemos considerar Sousa (2023), que apresentou um levantamento considerando a análise da IA na educação sobre quatro perspectivas: tecnológica, ética, legal e dos organismos internacionais. As aplicações descritas envolvem serviços de agentes interativos (*chatbots*) para automatização de processos administrativos, correção de atividades escolares, promoção da educação inclusiva, mineração de dados educacionais e de aprendizagem, estratégia de ensino de pensamento computacional, processamento de linguagem natural, entre outras possibilidades presentes e futuras (Sousa, 2023).

Sobre a possibilidade de incremento na produtividade da escrita com o uso de IA Generativa, em razão da disponibilidade relativamente recente desse tipo de recurso (nov./2022), ainda não há muitos estudos avaliando com profundidade o potencial de impacto sobre a produção escrita. Entretanto, destacamos um artigo de Noy e Zhang (2023), no qual os pesquisadores observaram no experimento com redatores e escritores, que houve uma pequena melhora nos índices de produtividade e qualidade no grupo que recorreu ao *ChatGPT* como auxiliar na produção escrita. Embora o estudo não tenha abordado diretamente a produção de textos acadêmicos, é um estudo pioneiro que pode colaborar na compreensão de como o recurso pode ter implicações no campo do trabalho escrito:

Figura 6 – Quando é seguro usar o *ChatGPT*?



Fonte: Unesco (2023b, tradução nossa, adaptado)

Profissionais com formação universitária que realizam tarefas de redação profissional de nível médio experimentam aumentos substanciais na produtividade quando têm acesso ao *ChatGPT*. A ferramenta de escrita generativa aumenta a qualidade da produção de trabalhadores com baixa capacidade e reduz o tempo gasto, além de permitir que os trabalhadores com alta capacidade mantenham seus padrões de qualidade e, ao mesmo tempo, se tornem significativamente mais rápidos. Acrescenta-se, o *ChatGPT* reduz substancialmente a distribuição da produtividade, abreviando a desigualdade. Ele também já está sendo usado por muitos trabalhadores em seus empregos reais. As evidências experimentais sugerem que o *ChatGPT* substitui amplamente o esforço do trabalhador em vez de complementar suas habilidades, o que pode causar uma diminuição na demanda por trabalhadores, com efeitos distributivos adversos, já que os proprietários de capital ganham às custas dos trabalhadores (Noy; Zhang, 2023, p. 11-12, tradução livre nossa).<sup>10</sup>

A partir de uma recomendação da Unesco, desta vez no documento que trata sobre o uso do *ChatGPT* para o ensino superior, apresenta-se a seguir, na figura 6, um fluxo para a utilização do serviço de forma crítica, considerando a fidelidade de suas informações:

Observa-se no fluxo acima a predominância da utilização crítica das respostas apresentadas pelo *ChatGPT*, apesar da prontidão e relativa coerência das respostas textuais apresentadas. Em razão da estrutura de aprendizado do serviço, respostas não coerentes e até falsas podem ser apresentadas, por esta razão, faz-se necessária a verificação dos resultados apresentados. Não somente o *ChatGPT* apresenta tal característica, o *Bard*, serviço de IA disponibilizado pelo Google, apresenta tais limitações:

Estamos encorajando as pessoas a realmente usar o Google como mecanismo de busca para realmente consultar as informações que encontraram”. Weinstein apontou que os usuários tiveram a oportunidade de dar *feedback* sobre as respostas que *Bard* deu a eles por meio de botões de “curtidas” (Singleton, 2023, editado).

O comportamento do *ChatGPT*, *Bard* e outras ferramentas semelhantes em apresentar informações não fundamentadas representa uma das maiores limitações à sua utilização não crítica na elaboração de conteúdos voltadas à pesquisa e divulgação científica. Durante a elaboração do presente estudo, observou-se em oportunidades de consulta ao serviço, inconsistências severas de inexistências das referências citadas pelo serviço como referência para a resposta apresentada.

Conclusões

Na histórica obra do escritor britânico Lewis Carroll (1932-1898), *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, a protagonista encontra-se perdida em uma terra estranha e encontra com personagens não menos estranhos, como objetos animados, com vida própria e animais falantes. Em determinado momento, um desses animais inicia um diálogo emblemático com Alice, o Bichano Cheshire,, um sorridente e enigmático gato:

Alice: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”  
– “Depende bastante de onde para onde quer ir”, respondeu o Gato.  
– “Não me importa muito pra onde”, disse Alice.  
– “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato (Carroll, 2002, p. 63).

Observou-se, no experimento apresentado, que os serviços de IA Generativa podem ser aliados ao processo de escrita acadêmica, e outras iniciativas, desde que utilizado por pessoas cientes do objetivo que desejam alcançar. O objeto de estudo mostrou-se como uma ferramenta útil de coautoria, mas ainda carece de checagem das informações apresentadas. Portanto, nas mãos de especialistas, o recurso pode ser interessante em proporcionar inspirações na produção acadêmica, pois age como espécie de assistente bem treinado em assuntos diversos. Mas reforça-se a necessidade de conferência dos dados apresentados, como forma de evitar inconsistências de conteúdo e falseamento ilusório de dados.

É fato que a IA Generativa tem causado efeitos importantes na forma como os conteúdos são criados e na forma de produzir resultados por meio do trabalho humano. Há uma curiosidade instigadora em saber como utilizá-las, e ainda mais desafiador, fazer uso com sabedoria em iniciativas significativas.

Diversas iniciativas humanas, entre elas a educação, deverão se adaptar-se ao novo contexto tecnológico. Entretanto, não perder de vista o ser humano e todo seu potencial criativo ainda é e continuará sendo indispensável. O que precisa ser feito é unir nossas capacidades a essas ferramentas e potencializar nossa criatividade, visando uma qualidade e otimização de tempo na execução de diversas atividades, que devem ter um impacto positivo não só no trabalho executado, mas principalmente na qualidade de vida.

Alan Turing (1912-1954), um dos mentores da Inteligência Artificial, tinha como objeto de pesquisa, tornar máquinas parceiras da imaginação humana de modo a otimizar os processos criativos sem perder a qualidade, ‘As máquinas podem pensar?’ (1950), perguntava Turing. Foi necessário um longo percurso para que as máquinas conseguissem evoluir e se tornassem parceiras criativas dos seres humanos, conforme Turing idealizou. Esse fato somente conseguiu se tornar realidade recentemente, por meio da utilização de tecnologias como a IA Generativa, grandes modelos de linguagem e redes neurais artificiais ou *deep learning* (aprendizado profundo), além de um imenso volume de dados para treinamento desses modelos.

Sendo assim, as ferramentas de IA Generativa não devem ser identificadas como inimigas em potencial, entretanto, devem ser reguladas e supervisionadas por ética humana. O protagonismo humano não deve ser deixado de lado em nome da produtividade. As possibilidades da IA Generativa como colaboradora, “copiloto” nas atividades criativas são promissoras, mas devem estar sobre supervisão de uma conduta ética e de valorização de vida.

Apêndices

Para acessar os apêndices desse artigo, acesse o QR Code abaixo ou o link:



Disponível em: <https://abrir.link/Vzhrz>

Notas

<sup>1</sup> Título criado no *ChatGPT*.

<sup>2</sup> It is the science and engineering of making intelligent machines, especially intelligent computer programs. It is related to the similar task of using computers to understand human intelligence, but AI does not have to confine itself to methods that are biologically observable.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

<sup>4</sup> N.A: as entradas e saídas relativas à utilização do *ChatGPT* serão expressas como citação direta. As entradas são diretivas inseridas pelos autores, as saídas são as respostas apresentadas pelo sistema. A versão utilizada foi a GPT 3.5, a última disponível gratuitamente, segundo o fabricante, com dados até 2021.

<sup>5</sup> Inteligência Artificial – 2ª Edição: Relatório de Monitoramento e Tendências, 2023, disponível em <https://polis.consulting.pt/home-pt/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://openai.com/research/gpt-4>.

<sup>7</sup> Técnica de escrita segura de dados para garantia de acesso somente a usuários identificados.

<sup>8</sup> Inteligência Artificial: Relatório de Monitoramento e Tendências, 2023. Disponível em <https://polis.consulting.pt/home-pt/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

<sup>9</sup> Para indicar a pergunta feita ao sistema (*prompt*) usaremos uma fonte Times New Roman (10) em itálico e para resposta do sistema adotaremos a formatação fonte Times New Roman (10) em negrito ambas com recuo 2,5 para a direita e alinhamento justificado.

<sup>10</sup> College-educated professionals performing mid-level professional writing tasks experience substantial increases in productivity when given access to ChatGPT. The generative writing tool increases the output quality of low-ability workers while reducing their time spent, and it allows high-ability workers to maintain their quality standards while becoming significantly faster. At the aggregate level, ChatGPT substantially compresses the productivity distribution, reducing inequality. It is also already being used by many workers in their real jobs. The experimental evidence suggests that ChatGPT largely substitutes for worker effort rather than complementing workers’ skills, potentially causing a decrease in demand for workers, with adverse distributional effects as capital owners gain at the expense of workers.

Referências

ALVES, Priscila Mello. Inteligência Artificial e Redes Neurais. **Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade**, IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/106-inteligencia-artificial-e-redes-neurais>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 jul. 2023.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

FIGUEIREDO, Ana Luiza. **O ChatGPT mentiu? Parece que sim!** Olhar Digital, 2023. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/05/27/pro/o-chatgpt-mentiu-parece-que-sim/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KOETSIER, Teun. On the prehistory of programmable machines: musical automata, looms, calculators. **Mechanism and Machine Theory**, [S. l.], v. 36, n. 5, p. 589-603, 2021.

LEE, Angie. **O que é um Modelo de AI Pré-Treinado? Nvidia Blog**, 2023a. Disponível em: <https://blog.nvidia.com.br/2023/01/11/o-que-e-um-modelo-de-ai-pre-treinado/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

LEE, Angie. **Para que são usados os grandes modelos de linguagem?** Blog Nvidia, 2023b. Disponível em: <https://blog.nvidia.com.br/2023/03/29/para-que-sao-usados-os-grandes-modelos-de-linguagem/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MCCARTHY, John. **What is Artificial Intelligence?** [S. l.], nov. 12, 2007. Disponível em: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MCCARTHY, J.; MINSKY, M. L.; ROCHESTER, N.; SHANNON, C. E. A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 12, 2006. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/aimagazine/index.php/aimagazine/article/view/19>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MERRITT, Rick. **O que é um modelo Transformer?** Nvidia Blog, 2022. Disponível em: <https://blog.nvidia.com>.

[br/2022/04/19/o-que-e-um-modelo-transformer/](https://br/2022/04/19/o-que-e-um-modelo-transformer/). Acesso em: 26 ago. 2023.

NOY, Shakked; ZHANG, Whitney. **Experimental Evidence on the Productivity Effects of Generative Artificial Intelligence**, 2023. Disponível em: [https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Noy\\_Zhang\\_1.pdf](https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Noy_Zhang_1.pdf). Acesso em: 1 jul. 2023.

NVIDIA. *AI Generativa: o que você precisa saber sobre essa tecnologia*. Blog Nvidia, 2023. Disponível em: <https://blog.nvidia.com.br/2023/05/22/ai-generativa-o-que-voce-precisa-saber-sobre-essa-tecnologia/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SANCHO-GIL, Juana M. **Tecnologia educacional. Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

SINGLETON, Tom. **Inteligência artificial:** por que chefe do Google recomenda que pessoas verifiquem respostas do *chatbot* da própria empresa. BBC News Brasil, online, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crg2xlr2xpjo>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUSA, Ricardo Lima Praciano de. **A inteligência artificial e a educação:** uma investigação sobre como docentes percebem a IA e suas potenciais consequências educativas. 2023. Dissertação Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/45949>. Acesso em: 28 jul. 2023.

TAMKIN, Alex; BRUNDAGE, Miles; CLARK, Jack; GANGULI, Deep. *Understanding the Capabilities, Limitations, and Societal Impact of Large Language Models*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www-nlp.stanford.edu/pubs/tamkin2021understanding.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

TURING, A. M. I. **Computing Machinery and Intelligence**, Mind, Volume LIX, Issue 236, oct. 1950, p. 433-460, <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>. Acesso em: 28 jul. 2023.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023. **A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Unesco Digital Library, 2023a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por). Acesso em: 28 jul. 2023.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior* **Guía de inicio rápido**. ISALC, 2023b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146\\_locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_locale=es). Acesso em: 28 jul. 2023.



# Retratos do cotidiano: o Teatro do Oprimido e a Educação em Direitos Humanos

Portraits of daily life: the Theater of the Oppressed and Human Rights Education

Marcello Lucas de Araújo Brito \*

**Resumo:** Este relato apresenta o processo criativo vivido no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) por estudantes da Cia de Teatro Elefante Branco. Enxergando o Teatro do Oprimido, sistematizado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), como uma potente ferramenta para a educação humanizadora e libertária, o espetáculo de teatro-fórum Retratos do Cotidiano pôde ser concretizado. Assim, diversos acontecimentos, experienciados ao longo da montagem das cenas, sejam os artísticos, os políticos ou os socioemocionais, serão aqui abordados para ilustrar a experiência exitosa vivida em escola pública do Distrito Federal. A partir de uma Oficina Básica de Teatro, oportunizando aos estudantes de Ensino Médio uma vivência com as linguagens das Artes Cênicas, certos dispositivos de criação de cenas, tais como os jogos dramáticos e os improvisos livres e orientados, conduziram as turmas para esta experiência teatral do qual o referido estudo foi objeto.

**Palavras-chave:** Educação. Teatro. Teatro do oprimido. Teatro-fórum. Direitos humanos.

**Abstract:** This paper presents the creative process conducted at the Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) by students of the Cia de Teatro Elefante Branco. Looking at the Theater of the Oppressed, systematized by the Brazilian theatrologist Augusto Boal (1931-2009), as a powerful tool for humanizing and liberating education, the theater-forum performance Portraits of Daily Life could be concretized. Thus, several events, experienced during the staging of the scenes, whether artistic, political or socio-emotional, will be addressed here to illustrate the successful experience lived in a public school in the Federal District. From a Basic Theater Workshop, providing high school students with the opportunity to experience the languages of the Performing Arts, certain scene creation devices, such as dramatic games and free and guided improvisations, led the classes to this theatrical experience of which the aforementioned study was the subject.

**Keywords:** Education. Theater. Theater of the oppressed. Forum theater. Human rights.

\* Marcello Lucas de Araújo Brito é arte educador na SEEDF. Mestre em Educação (UnB). Especialista em Arte-Tecnologia (UnB). Licenciado em Artes Cênicas (FADM). Coordena o projeto artístico-pedagógico da Cia de Teatro Elefante Branco (CEMEB/SEEDF). Contato: marcellodlucas@gmail.com

## Introdução

“A escola é ou deveria ser o coração democrático do Estado.”  
(Maria Lucia Puppo)

*Retratos do cotidiano*<sup>1</sup> (2022) foi um espetáculo teatral resultante da Oficina Básica de Teatro ofertada pela Cia de Teatro Elefante Branco<sup>2</sup> do CEMEB, anualmente. É, portanto, resultado de um primeiro contato de estudantes da rede pública com a linguagem teatral. A partir de um percurso formativo nas áreas de corpo, espaço, voz e improviso, chegou-se à culminância do primeiro bimestre do ano letivo, na Semana de Educação para a Vida, da SEEDF, onde foi estreado o exercício cênico voltado para a estética e técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (Fotografia 1).

O Teatro do Oprimido consagra-se como uma das mais importantes técnicas de teatro, praticado em diferentes países, em variados contextos, incluindo aqueles além dos ambientes teatrais. É um teatro político, pois para Augusto Boal (1991), “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (1991, p. 13). Esta forma de representação do real requer, para além da utilização dos artifícios técnicos, a produção de uma experiência teatral que expanda o senso crítico do espectador.

Nesse sentido, a técnica do Teatro do Oprimido leva em conta que todos os sujeitos são capazes de representar a própria vida, os próprios dilemas, pois, o material fictício se confunde com as situações realmente vividas cotidianamente por aquela determinada comunidade. Levando em

conta as relações opressoras que podemos experienciar no dia a dia e, em muitos casos, opressões acompanhadas de abuso de poder, de violência verbal e física, quer-se gerar, no momento da representação, uma reflexão sobre o que é preciso mudar na sociedade contemporânea.

## Teatro na escola

O Teatro Fórum, uma das vertentes do Teatro do Oprimido, consiste na representação de situações reais, em que haja as figuras de um opressor e de um oprimido. Nesta representação, as variadas personagens podem ser representadas, levando em conta a história que se quer levar à cena. No entanto, antes da concretização da opressão por parte do personagem opressor, há uma interrupção da cena, para que seja feita a provocação da plateia quanto aos fatos dramatizados.

Neste momento, o curinga, função atribuída à pessoa que for mediar a comunicação entre as pessoas que assistem e as que apresentam, deve indagar sobre quais situações de opressão estão sendo encenadas no palco, a fim de trazer não somente os problemas ali contidos, mas, sobretudo, suas possíveis soluções. Em *Retratos do Cotidiano* tal função foi exercida pelo educador-encenador, autor deste relato. Destaca-se que nesta mediação feita pelo curinga, há a intenção de levar ao palco alguém que esteja na plateia, para substituir o ator que representa o oprimido, para representar alguma ideia advinda dos “espectadores” (sic), termo cunhado pelo próprio Augusto Boal (1991), para designar que aquele que assiste a cena também atua nela.

Fotografia 1 – Cartaz de divulgação do espetáculo *Retratos do Cotidiano*, apresentando os estudantes da turma de novos membros da Cia Elefante Branco (2022)



Fonte: Karina Alcântara.



Destacam-se, neste contexto, duas concepções fundamentais para a experiência com o Teatro Fórum:

- a) As cenas representadas advêm de histórias verídicas, trazidas pelos próprios estudantes em seus relatos pessoais, o que promove um notável senso de empatia e coletividade, levando em conta a escuta ativa de todos os participantes (atores);
- b) A intervenção da plateia na cena fortalece a ideia de que a comunicação não violenta opera como uma das mais necessárias formas de relação interpessoal, além da ênfase de que o diálogo e o senso crítico são fundamentais para o surgimento das transformações sociais.

Esse teatro da escuta, que oportuniza aos participantes compartilharem situações embaraçosas, opressivas e, em muitos casos, humilhantes, resulta numa percepção de si mesmo e do outro para além do fazer artístico. Gera-se, sobretudo, uma rede de apoio capaz de solidarizar-se com a angústia e a dor do outro. Há uma afetividade de uns para com os outros, entre estudantes e professor, deixando o ambiente criativo visivelmente respeitoso, cujo objetivo maior é, de fato, analisar as relações de poder, as opressões vividas rotineiramente, além de jogar luz a quantas violências simbólicas ou veladas circundam nosso cotidiano.

Na tentativa de desconstruir o conceito de opressão, Paulo Freire (1987) destaca que

A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos [...] Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (Freire, 1987, p. 21-26).

Nesse sentido, também quer o Teatro Fórum dar voz e poder aos oprimidos, ainda que numa representação, pois

Fotografias 2 e 3 – Atores e “espectadores” em cena, contracenando as situações de opressão. Na cena, a figura de um pai opressor proibindo a filha de relacionar-se com outra menina. Na foto 3, a estudante da plateia soluciona a cena conversando com o pai intolerante sobre a importância dele ter maior consideração por sua felicidade e pela saúde emocional da família.



Fonte: Karina Alcântara.

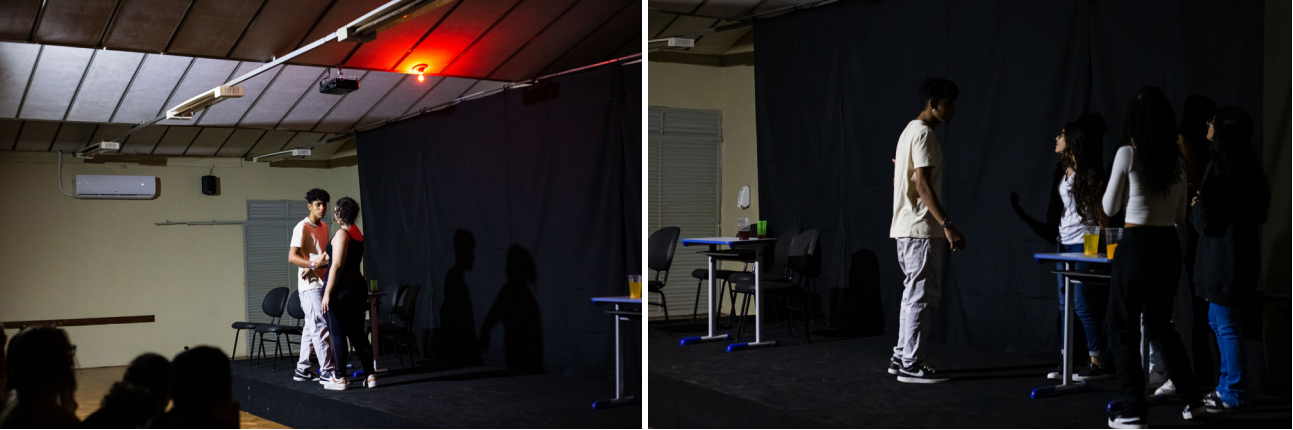
o efeito a médio e longo prazo pode ser capaz de trazer diferentes percepções sobre as relações sociais, fazendo multiplicar, nos fazedores e nos apreciadores, práticas que levem em conta o respeito ao outro e às diferenças. Descentralizando o patriarcado e o colonialismo, é possível enxergar a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de incluir e tirar da invisibilidade diferentes minorias e classes sociais.

Ressalta-se que, no caso de *Retratos do Cotidiano*, foi indispensável levar em conta a faixa etária dos “espectadores”, pois isso garantiria que seria respeitada sua capacidade de assimilação dos conflitos apresentados, sem ferir o emocional ou sem gerar traumas. Leva-se em conta, sobretudo, que a capacidade de interagir com os problemas apresentados está ligada com a experiência de vida dos participantes, portanto, devem ser situações factíveis e vinculadas à realidade social brasileira.

Partindo dessa escuta ativa dos participantes do processo criativo, chegou-se a diversos relatos de violência de gênero, com ênfase em variados depoimentos sobre assédio vividos ou de conhecimento das adolescentes participantes, com situações de machismo, racismo, lgbtfobia, xenofobia e diversos outros preconceitos. Tais descrições conduziram o grupo à reflexão de que a dramaturgia do espetáculo deveria priorizar as diversas situações de opressão vividas pelas mulheres na contemporaneidade, conforme apresentado nas Fotografias 2 e 3.

Alguns desses temas, que permanecem tidos como tabus, podem ser polêmicos de se representar no teatro para a adolescência. A abordagem feita pelo Teatro do Oprimido, no entanto, por sua humanização das personagens, conduz a audiência para um pensamento sobre aquele determinado extrato social, para aquele indivíduo (oprimido) que sofre e é, por vezes, injustiçado. A sensação de empatia causada muitas vezes pela revolta ao assistir à situação representada, o “sentir-se no lugar do outro”, leva o “espectador” a olhar a cena com criticidade e responsabilidade emocional.

Fotografias 4 e 5 – Atores representam situações de violência de gênero. Utilizando o ambiente da festa/balada, o rapaz induz a garota a se exceder na bebida e posteriormente a convida para outro cômodo isolado. Na foto 5, à direita, uma estudante entra em cena para impedir o opressor de embriagar a colega, além de juntar-se às outras meninas da festa para retirá-lo da comemoração, recorrendo à organização do evento.



Fonte: Karina Alcântara.

Diversas são as soluções advindas da plateia para as situações retratadas. É importante destacar que o curinga, que media a interação da plateia, deve estar atento para aquelas soluções trazidas por “espectadores” mais exaltados, indignados, dispostos a usar a força física, na tentativa de impor sua solução, reverter a relação de opressão, colocando o opressor como oprimido. A busca pelo diálogo e pela comunicação não violenta deve ser constante, frisando, ainda, que a violência só produz mais violência, destacando que muitos ciclos de violência familiar, por exemplo, dão-se pela reprodução entre gerações, de ausência de diálogo e da incapacidade de ouvir, compreender e respeitar o outro.

Esta oportunidade de dar voz às meninas da plateia, para que ocupem o seu lugar de fala, é primordial para a construção do empoderamento feminino e para o enfrentamento ao feminicídio. Essa capacidade de gerar repertório de argumentações e estratégias de autodefesa, da compreensão da necessidade da denúncia e da importância de uma rede de apoio compõe essa formação não conteudista prevista para ser experimentada na educação

formal. O material gerado na experiência teatral pode auxiliar tanto na vida prática quanto na vida acadêmica, com a ampliação de quadros de referência sobre uma argumentação contextualizada (Fotografias 4 e 5).

Outra perspectiva evidenciada na construção das cenas foi a de que os transeuntes, personagens secundários, podem se tornar potenciais aliados do oprimido, podendo, se não for o caso de intervir diretamente na cena, recorrer por socorro ou ajuda de terceiros, denunciando a opressão testemunhada. Essa noção constrói uma sensação de pertencimento, partindo da ideia de que não estamos sozinhos e que a sociedade pode, se unida, ser a força que se requer para enfrentar o opressor (Fotografias 6 e 7).

Djamila Ribeiro (2019), em sua obra antirracista, aponta que o nosso silêncio nos torna, ética e politicamente responsáveis pela manutenção do racismo. Somente a partir da denúncia podemos contribuir para a diminuição de casos nesta sociedade onde o racismo é estrutural. A introdução desta temática antirracista no espetáculo repercutiu, também, de forma significativa na comunidade escolar. A motivação dos estudantes em debater e discutir as situações

Fotografias 6 e 7 – Atores representam cena de violência de gênero associada à intolerância religiosa. A figura masculina imposta sobre a feminina gera uma imagem de opressão, situação que deve ser debatida e solucionada pela plateia.



Fonte: Karina Alcântara.



Fotografias 8 e 9 – Atrizes encenam situação de preconceito racial associado à cor de pele. Representam-se duas opressoras mulheres e uma oprimida também mulher, descentralizando a figura masculina, buscando trazer para a cena que diversos crimes raciais são praticados por mulheres e, em alguns casos, por mulheres não brancas.



Fonte: Karina Alcântara.

representadas e encená-las novamente, buscando a possibilidade de solução, levou em conta diversas camadas de discussão, como é o caso do colorismo e da fenotipia, da herança ancestral do povo negro, além do genocídio negro, consequência do racismo estrutural (Fotografias 8 e 9).

Tal complexidade no decorrer das apresentações das cenas e sua mediação nos mostrou que a peça teatral foi somente um ponto de partida para a mudança de paradigmas no contexto escolar. Foi, sobretudo, um momento de reflexão sobre comportamentos enraizados e reproduzidos, muitas vezes sem consciência ou clareza de tal reprodução. A figura do curinga torna-se fundamental no Teatro Fórum, pois dessa mediação podem surgir os diferentes *insights* sobre as temáticas abordadas (Fotografia 10). Neste processo de escuta e debate, todos os presentes na sessão do espetáculo formulam – e reformulam – seus próprios questionamentos e, ao interagir com o público, são capazes de pensarem – e repensarem – sobre suas práticas cotidianas.

Pensando nas artes cênicas como áreas importantes para a cultura de um povo e para o desenvolvimento pessoal, reitera-se que somente a partir de um processo criativo rico em jogos teatrais, jogos dramáticos e improvisos, os alunos-atores estarão preparados e disponíveis para a concepção de uma dramaturgia autoral, apropriados dos discursos (falas) das personagens e sua coerência moral. A professora brasileira Ingrid Koudela, a respeito dos valores adquiridos pelo estudante de teatro, destaca:

- a) Experiência em pensar criativa e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor.
- b) Prática de cooperação social.
- c) Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas.



Fotografia 10 – Professor Marcello exercendo a função de curinga e promovendo a mediação com a plateia.



Fonte: Karina Alcântara.

- d) Liberação emocional controlada.
- e) Experiências de pensamento independente, expressando ideias claras e efetivamente. O resultado de uma experiência como essa em improvisações é uma conquista de flexibilização de corpo e voz (Koudela, 2006, p. 24).

Esses tópicos listados acima elucidam uma ideia popular errônea sobre o ensino de teatro: a de que este serve para transformar os estudantes em artistas da cena. Verifica-se, contudo, que são variadas as habilidades adquiridas num processo composicional para a cena. Associando tais dispositivos educacionais e artísticos ao praticado na construção de uma dramaturgia de Teatro Fórum, nota-se uma potencialização da aprendizagem, haja vista que há um direcionamento de contexto, que leve todos a uma reflexão pautada no respeito às diferenças e no olhar para o outro.

Tal aprendizagem contextualizada pode transformar-se em material argumentativo para a composição e escrita de redações, para o bom desempenho em atividades orais como apresentação de trabalho e/ou debates, além da eloquência verbal em situações de posicionamento

crítico. Constrói-se, sobretudo, uma comunidade engajada e consciente sobre a responsabilidade que todos possuem na convivência em grupo. Assim, espera-se que o ambiente de sala de aula seja construído, dia a dia, com um senso de coletividade abrangente, capaz de compreender, incluir e dar voz a todas as diferenças.

### Considerações finais

O que se percebeu em sala de aula, no decorrer das semanas após as apresentações, tendo como base os relatos dos professores, foi uma crescente preocupação em compreender o machismo e o racismo estrutural e suas formas mais perversas de opressão. A busca pela compreensão comprova que há uma inquietação em parte dos estudantes, que não se reconhecem como opressores, que querem mais do que isso, querem ser a diferença que desejam ver no mundo.

Toda a trajetória vivida em *Retratos do Cotidiano* levou a Cia Elefante Branco ao auditório do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, em Brasília-DF, para o recebimento do prêmio de 1º lugar no *Concurso Práticas Inovadoras: Programa Maria da Penha vai à Escola* (Fotografia 11). Representado por alguns dos estudantes participantes do espetáculo, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco destacou-se na premiação por seu projeto de teatro, que não é somente artístico, mas também político, pois denuncia e questiona o sistema atual.

Tal reconhecimento recebido com essa vitória nos trouxe a certeza de que apoiar-se na Pedagogia do Oprimido e no Teatro do Oprimido, promovendo a tentativa de desconstrução do patriarcado e do racismo estrutural,

Fotografia 11 – Estudantes do CEMEB, acompanhados pelo vice-diretor, recebem placa e outros prêmios pelo 1º lugar no Concurso do TJDF.



Fonte: Karina Alcântara.

foi substancial para o êxito dessa montagem teatral, que difunde a necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, que preconiza a luta pela liberdade e pelo direito à vida das mulheres. Foi, ainda, substancial para a abertura de um debate sobre a cultura antirracista, evidenciada fora do mês de novembro, mês da consciência racial.

Esta experiência gerou material significativo que pode servir de base para experiências futuras, dentro ou fora do CEMEB e que visem a perpetuar a estética política de Augusto Boal, fazendo valer a oportunidade de experimentar o posicionamento político que leve em conta a pluralidade cultural e o respeito às diferenças. Produziu-se, ainda, uma peça de teatro autoral composta pela comunidade discente do Ensino Médio, concebida por adolescentes e apresentada para adolescentes, evidenciando, assim, um potente e significativo protagonismo juvenil. ■

### Notas

- <sup>1</sup> Este espetáculo foi contemplado com o 1º lugar no prêmio do TJDF “Concurso Práticas Inovadoras – Programa Maria da Penha vai à escola”, em 2022.
- <sup>2</sup> Grupo de teatro estudantil do Distrito Federal, com sede no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB). Concebido e coordenado pelo professor Marcello, venceu dois prêmios no 5º Festival de Curtas das Escolas Públicas (2019), além de subir ao pódio do *Prêmio Web de Teatro* (2020) em duas categorias. Venceu a Mostra Curta de Casa (2020) da SEEDF, sendo também finalista duas vezes consecutivas no nacional Prêmio Arte na Escola Cidadã (2021 e 2022), incluindo Menção Honrosa (2023). Recebeu o 1º lugar no concurso Práticas Inovadoras do TJDF (2022), além da Menção Honrosa no *Prêmio Toda Matéria* (2022). Venceu a categoria Ensino Médio no 4º Prêmio Carolina Bori da SBPC (2023), foi ainda finalista com quatro curta-metragens no Festival Internacional de Cinema Filmaê (2023), recebendo a Moção de Louvor (2023) pela EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Foi contemplado com onze indicações e dois prêmios no FESTA - Festival Estudantil de Teatro Amador (2023), além de finalista no Festival de Curtas do SINPRO-DF (2023). Instagram e Youtube: @ciaelefantebranco.

### Referências

- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2006.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



## ■ Conhecimento que trans-forma: crianças e adolescentes trans da rede pública de ensino do Distrito Federal

*Knowledge that trans-forms: transgender children and adolescents in the public education system of the Federal District*

 Vinícius de Oliveira Mota \*

**Resumo:** Este trabalho iniciou durante a pandemia de Covid-19, a partir da solicitação de uma formação para professoras e professores de uma escola de ensino fundamental I da rede pública de ensino do Distrito Federal. Naquele momento, as aulas seguiam virtualmente e as escolas se preparavam para o retorno presencial. Ao fechar as matrículas, a unidade escolar se viu diante de um estudante trans, cujos responsáveis legais haviam solicitado o uso de nome social para sua matrícula, gerando dúvidas e incertezas. Oferecida esta primeira formação, percebi que a necessidade daquela escola poderia ser a de muitas outras. O pedido de formação que esta escola fez pode não acontecer em outros espaços, gerando violências e negligências de direito no que diz respeito à criança e adolescente trans. A partir de então, foi construída a oficina pedagógica “Conhecimento que trans-forma: crianças e adolescentes trans da rede pública de ensino do Distrito Federal”. Mais de dez escolas receberam a oficina, bem como duas regionais de ensino por meio das e dos profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e Orientação Educacional.

**Palavras-chave:** Criança. Adolescente. Trans. Escola. Formação.

**Abstract:** This work began during the Covid-19 pandemic in response to a training request from teachers at a primary school in the Public Education System of the Federal District. At that time, classes were being held virtually and schools were preparing for a return to in-person teaching. During the enrollment process, the school met a transgender student whose legal guardians requested the use of their social name, leading to questions and uncertainties. Upon offering this initial training, it became evident that the need expressed by this school could be shared by many others. The request for training made by this particular school may not occur in other spaces, resulting in violations and neglect of the rights of transgender children and adolescents. Consequently, the pedagogical workshop titled "Knowledge that Transforms: Transgender Children and Adolescents in the Public Education System of the Federal District" was developed. The workshop was delivered to over 10 schools, as well as two Education Regional Offices, through the professionals of the Specialized Service for Learning Support and Educational Guidance.

**Keywords:** Child. Adolescent. Transgender. School. Training.

\* Vinícius de Oliveira Mota é homem, cisgênero, branco, classe média, trabalhador, pai de uma menina, filho de mãe solo ca-deirante, psicólogo escolar na SEEDF e psicólogo clínico na Clínica Popular de Especialidade Viva, voltada para atendimento de pessoas LGBTQIA+. Membro das comissões de Diversidade e Gênero do CRP-DF e OAB/ DF. Mestrando no Programa de Pós-Gradua-ção em Políticas Públicas, Infância e Juventude (PPGPPIJ/CEAM/UnB) e Coordenador de Saúde Mental Voluntário na ONG Minha Criança Trans. Contato: viniciusmotapsi@gmail.com.

### Das sombras para o arco-íris

Acredito que seja de comum entendimento que vivemos tempos sombrios e difíceis ao passar pela pandemia da Covid-19. É importante considerar as mais de 700 mil mortes que o vírus causou em todo país, as dificuldades encontradas pelos e pelas profissionais de saúde em meio a um governo negacionista, negligente e criminoso.

Conseguimos vivenciar as dores das perdas, as lutas por oxigênio, ansiedade para uma vacina e ter o reconhe-cimento da importância e grandeza do Sistema Único de Saúde. Paralelamente a isso, por pouco tempo as nossas escolas ficaram paradas. No Distrito Federal, fomos uns dos primeiros órgãos a suspender as atividades presenciais, retomando-as não muito distante, de forma remota.

Mais um grande desafio estava lançado a partir do momento em que foi necessário distanciarmos do “chão da escola”, prostrarmos por horas e horas a frente de um computador, além de enfrentarmos os cuidados da pandemia, em meio a planejamento de aulas virtuais.

Poucos e poucas profissionais da escola em que estava lotado tinham conhecimento de plataformas para ensino remoto, em alguns casos, encontrávamos dificuldades ainda no preenchimento do diário eletrônico, que já havia sido migrado. Nesse momento de muito medo e preocupação, conseguimos mostrar a força e a união dos e das professoras desta escola. Diversas formações aconteceram, professores se voluntariavam para auxiliar os colegas, bem como o fortalecimento da rede de apoio para garantir também que todos e todas as alunas tivessem acesso às aulas remotas.

A cada dia um novo desafio surgia e conseguía-mos unir para oferecer o que era possível naquele momento. Em meio a isso, foi importante também usar da Psicologia Escolar para “cuidar de quem cuida”. Rodas terapêuticas de acolhimento virtual também fizeram parte do suporte oferecido aos professores e professoras de uma escola do Riacho Fundo I. Plantões de acolhimento, escuta e suporte individualizado com-puseram também a parte dos cuidados pessoais da equipe pedagógica da escola, bem como dos e das profissionais da limpeza, vigilância e cozinha.

Diante dos desafios diários, surge também a preocu-pação com os e as estudantes LGBTQIA+ da escola, pois este espaço, que ao mesmo tempo reforça situações de preconceito e discriminação, pode ser também um espaço de reconstrução do pensar, do agir e de se relacionar com os demais e consigo mesmo, conside-rando como contraditório (Madureira, Holanda, Paula, Fonseca, 2021, p. 219).

No próximo tópico, trabalharemos uma escola para todas, todos e todes por meio do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no qual descrevo por completo todo o processo de construção e intervenção com a oficina.

### Uma escola de todas as cores

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) hoje tem, como parte da sua composição, o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) que é um serviço de caráter técnico-pedagógico, presente nas escolas públicas do Distrito Federal, com uma realidade de profissionais ainda distante do necessário, conforme a alta demanda de escolas sem o serviço, como traz um levantamento feito pela Associação de Analistas em Gestão Educacional (AAGEDUC), da carreira Assistência à Educação, que hoje chama-se Gestão de Políticas Públicas e Gestão Escolar.

O SEAA é composto por profissionais de Psicologia e Pedagogia, tendo sua atuação no ambiente escolar de forma institucional, pensando e atuando nesse espaço de sujeitos compostos por estudantes, professores, direção, equipes de apoio técnicos e administrativos e comunidade escolar, percebendo esses atores na visão da Psicologia Cultural, na qual suas mensagens são transmitidas cultural-mente de forma ativa e bidirecional. Ocorrem sempre em contextos culturais estruturados, permeados por crenças, valores, emoções, sentidos e atividades historicamente estabelecidas (Madureira, Holanda, Paula, Fonseca, 2021).

A partir desta atuação e como psicólogo escolar mem-bro deste serviço, uma escola da regional do Plano Piloto, ao receber um estudante de sete anos, teve a solicitação dos familiares para uso do nome social de seu filho. A escola não sabia como agir nessa situação, me procurando e pedindo uma formação, porém, me dei conta de que também não tinha segurança para falar sobre este tema, mesmo tendo como marcadores pessoais questões rela-cionadas a minha sexualidade e uma militância LGBTQIA+ de muitos anos.

A partir deste momento, comecei uma busca apro-fundada para me especializar e ter domínio de todos os direitos e garantias dos estudantes trans, levando isto para além deste caso, na ideia de que todas as escolas possam oferecer um atendimento respeitoso e de quali-dade. Garantindo a entrada, mas também a permanência, destes estudantes.

Me perceber um homem cisgênero, branco, bissexual, por mais dentro do movimento LGBTQIA+ que eu esti-vesse, eu jamais conseguiria compreender as demandas e ensejos da população trans. Foi quebrando paradigmas, desconstruindo uma ideia cisnormativa, que me embasei na construção da minha atuação no ambiente escolar.

Após essa busca por formação e entendimento pes-soal das lutas que acontecem frente às necessidades de crianças e adolescentes trans, me reuni primeiramente com a direção da escola. A intenção inicial foi acolher essa direção, da mesma forma que fui acolhido quando me dei conta de que não conseguiria sozinho auxiliar nessa demanda escolar.



O meu acolhimento veio por meio da ONG Minha Criança Trans. Ao sair procurando por diversos estudos, cheguei até o perfil da Thamirys Nunes, que relatava, enquanto mãe de uma criança trans, quais eram as reais necessidades dessa população, bem como o que já se tinha de direitos garantidos, que nós enquanto escola, deveríamos saber.

Agendamos uma formação presencial na escola, convidando todas, todos e todes que estariam presentes e envolvido com os alunos, alunas e alunes daquela instituição, desde a professora regente, até as coordenadoras pedagógicas, direção, serviços especializados, e não menos importante, secretaria escolar. Entendendo a importância da formação desses profissionais, e de todos da escola, para se pensar uma escola inclusiva em todos os aspectos, como aponta (Madureira, Holanda, Paula, Fonseca, 2021).

Nesse momento da oficina *Conhecimento que TRANS-forma: crianças e adolescentes trans da rede pública do DF*, trabalhamos conceitos, diferenciações práticas de gênero e sexualidade, amparo legal que garante a esse estudante a permanência no ambiente escolar, e outro momento de escuta, em que a equipe trouxe suas experiências frente a esses estudantes.

Como conteúdo da oficina, foi trabalhado inicialmente as letras do orgulho, para que ao final da fala, fique claro a diferença existente, tanto conceitualmente, como na prática do que se tem como gênero, sua construção social, histórica, cultural, diferença de sexualidades e conceito de interseccionalidade, pois em paralelo às questões de gênero, tem-se marcadores raciais (Oliveira, 2018).

Ao se trabalhar a diferenciação de gênero e sexualidade, foi usado como recurso pedagógico o boneco do gênero, que permite levar aos participantes uma maior aproximação em cada conceito. Um dos momentos mais densos da fala com os profissionais das escolas, é quando propusemos a reflexão sobre o amparo legal diante da garantia de direitos das pessoas trans no ambiente escolar. Convidando a refletir “mas afinal, pode falar sobre gênero na escola?” Percebeu-se que não só pode como deve. Seria facultativo apenas se não estivesse em nossas leis.

Consequente a estas reuniões, prestes ao início das aulas, foi feito um contato virtual com os responsáveis do estudante, para que também pudessem se sentir acolhidos diante da sua realidade. Foi levado ao conhecimento dos responsáveis as reuniões feitas com a escola, bem como todas as medidas adotadas para que seu filho pudesse ter seus direitos garantidos na íntegra.

### O pote de ouro detrás do arco-íris

Este primeiro aluno, de muitos outros que já passaram, me fez refletir quantos estudantes não foram percebidos, notados e acolhidos em nossas escolas. Eles, elas e elus<sup>1</sup> sempre estiveram no ambiente escolar,

pelo menos até certo momento. Estiveram não a frente dos grandes eventos, movimentando durante o recreio, participando dos jogos e atividades coletivas. Foram despercebidos e não vistos, em determinado momento, sofrendo tantas violações e negação, que saíram da escola, ou, como proposto por Berenice Bento (2011), o movimento onde estes estudantes são “expulsos, e não evadem” (Bento, 2011 p. 555).

Tal cuidado com as demandas de crianças e adolescentes trans se fazem tão essenciais, porque segundo os dados trazidos por Nunes (2021), em seu trabalho sobre vivências reais das crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro, diz que apenas 13% dos pais entrevistados relatam que sua criança ou adolescente trans nunca apresentou algum quadro psicoemocional, diferente dos 87% que relataram ter percebido em seus filhos, filhas e filhos algum quadro de alteração psicoemocional.

Sendo assim, a necessidade de expandir a formação para mais escolas, mais regionais de ensino, mais profissionais do SEAA, mais orientadoras e orientadores educacionais se concretizou. Até o momento deste material, mais de 20 escolas receberam a formação *Conhecimento que Trans-forma: crianças e adolescentes trans da rede pública*, duas Regionais de Ensino por meio dos e das trabalhadoras no SEAA e Orientação Educacional.

Entendendo a extrema importância da formação continuada, sendo ela um dos principais pontos de transformação de qualquer profissional, o trabalho que a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE) tem nesse quesito é de extrema relevância, mas vale refletir também sobre a nossa zona de conforto. Há muitos anos, existe uma oferta imensa de cursos de formação pela EAPE para se trabalhar gênero e sexualidade nas escolas, desde os métodos mais artísticos como o *Cine Diversidade*, ou mesmo uma formação aprofundada em conceitos teóricos, oferecida pelos formadores Leonardo Café, Lucrécia Silva e Ellen Cintra e demais formadores que compõem o núcleo de formação em e para os Direitos Humanos e também àqueles que já passaram pela EAPE.

Porém, convido a refletirmos também na forma com que a homotransfobia estrutural pode agir em nossas vidas. Diante de inúmeras formações oferecidas e do acesso à internet cada vez mais fácil e rápido, é necessário que nós olhemos também para nossa comodidade e quanto estamos dispostos e dispostas e desconstruir. Jaqueline Gomes de Jesus (2014) traz que entramos no ponto de contar uma história nova, mas que no fundo, nós a negamos. É preciso a imersão do conhecimento para aprender essa nova língua, para depois contar algo por meio dela. E assim é a fala, a escrita, o posicionamento sobre gênero e sexualidade. Se permitir a conhecer o novo é como tirar o chão debaixo dos pés de alguém, é

um “apartheid de gênero”, pode trazer um turbilhão de emoções: medo, ódio, afeto (Jesus, 2014).

Fala-se muito de que não existe uma formação básica dos profissionais que estão inseridos nas escolas, que os cursos de graduação, sejam na área de licenciatura ou áreas correlatas que podem receber a certificação para dar aulas, que estas faculdades não ensinam sobre gênero e sexualidade. Porém, me intriga, como conhecedor das metodologias ativas, que mesmo sendo parte de uma sociedade diversa, completamente refém da globalização e com fácil acesso a conteúdos acadêmicos, esta ainda seja uma justificativa para se perpetuar o preconceito e a discriminação.

Com quantas crianças trans ou adolescentes trans você/nós estudamos? Na reunião de pais dos seus filhos,

filhas e filhos, quantos pais se apresentaram como pais e mães de uma criança trans? Na inquietação dessas perguntas e ainda mais nas respostas, se faz presente a cada visita às escolas, no fato não apenas de falar sobre as crianças e adolescentes trans, mas de falar com as crianças e adolescentes trans (Perondi, 2021).

Por fim, diante do projeto e também das nossas construções, desconstruções adultocêntricas, convido a pensarmos nas necessidades de escutar essas crianças e adolescentes trans das nossas escolas. É fundamental e de extrema urgência que possamos acolher as suas múltiplas diversidades, mas com base no que trazem de necessidade, não do que eu acho que seja importante e relevante para ele e para seu processo de escolarização.

### Notas

<sup>1</sup> Linguagem é movimento, ela se transforma e vive conforme cada cultura. Com isso, optei por trazer nesse texto a quebra dos padrões normativos existentes também na linguagem de masculino e feminino. É por meio do desconforto, da inquietação, do diferente e até mesmo do esquisito, que brinco no texto com as terminologias “(os),(as),(es)”, variando conforme a multiplicidade de identidades de gêneros e a não binariedade.

### Referências

BENTO, Berenice. Na Escolas se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Transfeminismos: teorias e práticas**. 2 ed. Metanoia Editora, 2014.

MADUREIRA, Ana Flávia. HOLANDA, João Mendes; PAULA, Luciana; FONSECA, Jordana. Gênero e sexualidade na escola: processos identitários, diversidade e preconceito na perspectiva da psicologia cultural. *In*: MADUREIRA, Ana Flávia e BIZERRIL, Jose. **Psicologia e Cultura: teoria, pesquisa e prática profissional**. São Paulo, Cortez Editora, 2021.


NUNES, Thamirys. **Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro**. Curitiba: eletrônico lbsdsex, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichas pretas na educação. **Revista Periódicus**, v. 1, p. 161, 2018.

PERONDI, Mauricio. Possibilidades de construção de uma metodologia participativa de pesquisa com jovens. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 103-119, 2021.

# Educação para a integridade: uma proposta de formação continuada

Education for Integrity: a proposal for continuing education

 **Aécio da Fonseca \***  
**Simone Melo de Oliveira \*\***  
**Priscila Gonzaga de Sousa Costa \*\*\***  
**Tâmia Teles de Menezes Pereira \*\*\*\***  
**Paulo Sérgio da Silva Sousa \*\*\*\*\***

**Resumo:** O projeto *NaMoral* é uma iniciativa do MPDFT e tem por objetivo levar vivências para o fortalecimento da cultura de ética, da integridade e da cidadania às comunidades escolares. Trata-se, portanto, de uma proposta essencialmente educativa, que tem como público-alvo os estudantes da Educação Básica. O fato de o projeto ter pontos de convergência com as competências gerais da Educação Básica, bem como com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular e com o Currículo em Movimento da SEEDF possibilitou uma parceria formal entre o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios (MPDFT) e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Por meio da Subsecretaria de Formação Continuada (EAPE), foi possível realizar ações de formação continuada para os docentes que participaram do projeto nas escolas. Essa ação tem um caráter inédito, pois a execução do projeto nas escolas se dá concomitantemente à formação dos professores, com o acompanhamento “in loco” dos formadores que também participam ativamente das atividades que constituem o *NaMoral*. Este relato tem o objetivo de apresentar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento do projeto nas escolas.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Cultura da integridade. Valores sociais. Formação humana. Programa NaMoral.

**Abstract:** The NaMoral project is an MPDFT initiative and aims to bring experiences to strengthen the culture of ethics, integrity and citizenship in school communities. It is, therefore, an essentially educational proposal, which targets Basic Education students. The fact that the project has points of convergence with the general skills of Basic Education, as well as with the skills of the National Common Curricular Base and the SEEDF Curriculum in Movement, made possible a formal partnership between the Public Ministry of the Federal District and the Territories – MPDFT and the State Department of Education of the Federal District – SEEDF. Through the Subsecretariat for Continuing Training (EAPE), it was possible to carry out continuing training actions for teachers who participated in the project in schools. This action is unprecedented, as the execution of the project in schools takes place simultaneously with the training of teachers, with “in loco” monitoring of trainers who also actively participate in the activities that make up NaMoral. This report aims to present how continued training contributes to the development of the project in schools.

**Keywords:** Continuing training. Culture of integrity. Social values. Human formation. NaMoral Program.

\* Licenciado e bacharel em Química. Especialista em Coaching Educacional. Terapeuta Integrativo. Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Contato: aecio.fonseca@edu.se.df.gov.br.  
\*\* Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB). Pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Universidade Católica de Brasília; pós-graduada em Orientação Educacional pela Faculdade Apogeu. Professora dos anos finais na SEEDF. Contato: simone.m.deoliveira@gmail.com.  
\*\*\*Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), graduada em Letras-Português e Francês pela Universidade de Brasília. Especialista em Linguística de texto e análise do discurso em materiais didáticos. Professora da SEEDF, atuando na EAPE, formadora do Projeto NaMoral. Contato: priscilagsc@gmail.com.  
\*\*\*\* Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. Bióloga pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Avaliação de Impacto Ambiental. Especialista em Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas. Atualmente é professora da Educação Básica na SEEDF. Contato: tamiatpereira@gmail.com.  
\*\*\*\*\* Graduado em Letras Português e Latim (UniCeub). Pós-graduado em História da África e dos Afrodescendentes (UnB) e em Didática do Ensino Superior (PUC/RS). Professor da educação básica na SEEDF e coordenador do Projeto NaMoral na EAPE. Contato: pecosousa@gmail.com.

## Introdução

Espelhando a sociedade em que se insere, a escola tem se mostrado um lugar hostil de várias formas: violento, competitivo, com crescentes situações de *bullying* e automutilação; enfim, constitui-se hoje em um espaço inadequado à efetiva aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos educandos, que se tornam cada vez mais alheios ao almejado *status* que o processo educativo deveria legar a eles, qual seja, de genuínos agentes de transformação e melhoramento da sociedade (Unesco, 2019; Abramovay, Cunha, Calaf, 2009).

Não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, os vários tipos de violência escolar têm sido objeto de intensa preocupação de gestores e educadores, devido ao aumento de ações envolvendo violência nesses espaços (Chrispino, 2007). O documento da Unesco “Violência social e *bullying*: relatório sobre a situação mundial” também dá conta de que as violências no ambiente escolar se tornaram comuns e afetam, todos os anos, cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes no mundo.

Por outro lado, os documentos que norteiam a educação básica, desde os mais genéricos, como o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela Unesco em 2010, em cujo texto constam os quatro pilares da educação (“Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser”), amplamente difundidos em artigos acadêmicos mundo afora; ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que organiza a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Brasileira, também chamada de Constituição Cidadã (Brasil, 1988); até documentos bem específicos, como programas curriculares e projetos político-pedagógicos das unidades escolares, a tônica é que os processos educativos devam formar pessoas humanizadas, aptas a uma convivência civilizada, capazes de entender o mundo, de lidar com os desafios de forma solidária; enfim, pessoas preparadas para o exercício pleno da cidadania, no sentido mais humanista da expressão.

Constata-se, então, uma abissal lacuna entre as políticas públicas que buscam edificar esses potenciais agentes de transformação e a realidade que o ambiente escolar em geral apresenta. Conforme indica o relatório *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* (Abramovay, Cunha, Calaf, 2009), uma das questões que chamou a atenção na pesquisa feita com a comunidade escolar foi o alto grau de discriminação ainda existente no ambiente escolar, mesmo com o incentivo de políticas afirmativas já existentes. Esse mesmo relatório aponta a importância do melhoramento do ambiente escolar como fator essencial para a melhoria da qualidade, em suas dimensões ética, social e cognitiva.

Mudanças são, portanto, imprescindíveis, para que a educação cumpra o seu mais genuíno papel: dar oportunidades a crianças e jovens estudantes de se tornarem cidadãos plenos, pessoas conscientes de si próprias, de seus direitos e deveres; sabedoras do papel que lhes cabe na sociedade; leitoras do mundo, das culturas, das conjunturas; capazes de entender os problemas do seu tempo e de lidar com eles, oferecendo soluções viáveis, em prol do bem comum; indivíduos aptos à realização pessoal.

Fato é que os diversos atores que lidam com educação, em todos os níveis e esferas, e os especialistas na área concordam que as políticas educacionais precisam evoluir substancialmente, não só para dar soluções eficientes a problemas e conflitos hoje comuns nas escolas, como também para prevenir o surgimento desses e de outros problemas. Nessa direção, alinhou-se uma parceria entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que acolheu o projeto *NaMoral: Integridade, Ética e Cidadania*, tal como concebido pelo MPDFT, em ações pontuais, de forma piloto, em um primeiro momento. Posteriormente, a partir de 2022, essa parceria evoluiu para um acordo de cooperação, que estendeu a abrangência do projeto, propondo, dentro do escopo da formação continuada da SEEDF (no âmbito da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE), o curso *Projeto NaMoral: aprendizagem para a integridade humana*. Esse curso, que contempla a aplicação prática do projeto nas escolas concomitantemente à formação dos professores, foi ofertado a todas as escolas de anos finais da rede pública de ensino (com foco principal nos 8º e 9º anos). A priorização dessa etapa da Educação Básica se deveu ao fato de o projeto *NaMoral* guardar muitas similaridades com o componente curricular Projeto de Vida, que é uma eletiva no Ensino Médio. Dessa forma, o *NaMoral* funciona, inclusive, como uma transição entre as duas etapas.

O projeto tem por finalidade criar um ecossistema de integridade nas comunidades escolares, promovendo vivências individuais e coletivas pautadas em valores e virtudes para um bem viver social, conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Busca consolidar valores e comportamentos apoiados em integridade, responsabilidade, respeito, cidadania, justiça, empatia, honestidade, fraternidade, solidariedade, coerência, coragem, serviço, lealdade, humildade, paciência, equilíbrio, cooperação, colaboração, gentileza, esperança, generosidade, gratidão, honra, perseverança, liderança, amor e proatividade.

Ainda, busca efetivar uma política de prevenção primária à corrupção, pautada nos artigos 205 e 214-V da Constituição Federal, no artigo 2º do Plano Nacional de Educação e nos artigos 22 e 27-I da Lei de Diretrizes e



Bases, que especificam a importância de uma educação para o exercício da cidadania. Corroboram com a validação do compromisso assumido pelo Brasil na Convenção de Mérida, em 2005, na busca por incentivar a participação ativa de pessoas e grupos (sociedade civil, organizações não-governamentais e organizações com base na comunidade) na prevenção e na luta contra a corrupção, na sensibilização da opinião pública com respeito à existência, às causas e à gravidade da corrupção, bem como à ameaça que esta representa.

Uma vez firmado o acordo de cooperação, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) iniciou o preparo para as ações de formação continuada, abrangendo também o acompanhamento da execução do projeto nas escolas, no caso específico.

Conforme preconizam as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018), a formação para os profissionais da educação tem como referência os pressupostos teóricos-metodológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), quais sejam, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, o curso oferecido teve como propósito aliar os objetivos propostos pelo Projeto NaMoral à formação crítico-emancipadora dos sujeitos, entendendo que educadores e educandos envolvidos na prática pedagógica são agentes de mudança, participação e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e inclusiva.

Nesse sentido, a parceria com o MPDFT, por meio do projeto NaMoral, se justifica. Como se explanará

adiante, o NaMoral se vale de estratégias didáticas que preveem ações dialógicas que facilitam debates acerca de valores, dilemas éticos e situações-problema, nas quais os estudantes são envolvidos, a fim de que discutam as temáticas e desenvolvam as ideias junto aos seus pares, com o protagonismo que lhes deve caber como sujeitos do aprendizado, mediados pelos educadores/cursistas participantes da formação do NaMoral, profissionais devidamente paramentados para tanto, com o suporte dos manuais e demais materiais lúdicos que o projeto disponibiliza para o desenrolar das atividades.

Além disso, a dinâmica de execução é dotada de uma gradação, uma crescente, que parte da integridade individual, passa pelas relações interpessoais e desemboca em ações que impactam na comunidade em que a escola está inserida, por meio de vivências que promovem reflexões sobre os problemas que há nesses três níveis, sempre com foco nos valores humanos. Todo esse processo é acompanhado pelos formadores da EAPE e por representantes do MPDFT.

Este relato visa apresentar como o trabalho pedagógico do curso formativo Projeto NaMoral: aprendizagem para a integridade humana foi planejado, organizado e vem sendo desenvolvido. Serão descritas as principais fases propostas pelo projeto e relatados alguns eventos relativos à sua execução. Além disso, serão pontuados os desafios e as potencialidades observados pelos formadores no decorrer do curso e vivenciados pelos professores aplicadores, durante a implementação local do projeto.

Apresentação do projeto NaMoral

O projeto NaMoral tem por objetivo promover nas escolas uma cultura para a integridade, pautada na autorresponsabilidade, na ética, nos valores e princípios que potencializam o bem-estar individual e social. O projeto foi iniciado em 2019 pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios e tem como missão:

Servir à sociedade brasileira como uma ferramenta de conscientização e de estratégias práticas para a edificação da cultura da integridade e da intransigência à corrupção, por meio de experiências que materializam a liberdade de se viver de forma coerente aos valores essenciais para a fraternidade, igualdade em dignidade e direitos e bem comum (Distrito Federal, 2022a).

Os conteúdos propostos são fundamentados em áreas de conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência e se utilizam de metodologias ativas – gamificação – para resgatar o protagonismo dos estudantes, o direito deles de participação, em relação à própria vida e na vida em sociedade. A formação cidadã também é trabalhada, o que auxilia os educandos nos processos de tomadas de decisão e de escolhas, bem como na construção de uma consciência para a integridade.

Nesse sentido, as atividades propostas possibilitam ao estudante conhecer e/ou reconhecer os valores e habilidades que são necessários para conviver em sociedade de forma ética, consciente e diligente. Essas atividades estão pautadas em três eixos: Integridade individual,

Integridade coletiva e Integridade altruísta. Assim, por meio de vivências dialógicas, reflexivas e de construção coletiva, ao final da formação, espera-se que os estudantes alcancem esses três níveis de integridade, conforme a Figura 1 ilustra.

O conceito de Integridade para o projeto NaMoral está ligado ao estado ou à característica daquilo que é inteiro, ao estado de plenitude, “à concretização da liberdade pessoal de se fazerem escolhas inteiramente coerentes com os valores universais para a família humana” (Distrito Federal, 2022a). Desse modo, a integridade tem natureza relacional, expressando-se nas interações entre os sujeitos.

Com o intuito de despertar a motivação, garantir o protagonismo e promover maior integração dos estudantes, o projeto utiliza a gamificação para o desenvolvimento das atividades. Essa técnica de metodologia ativa considera o formato e os elementos de jogos em contexto de não-jogo, sendo possível trabalhar com experiências imersivas, com foco na motivação e no interesse dos participantes.

Assim, o Game NaMoral é constituído por missões que apresentam os conteúdos de forma lúdica e construtiva. O jogo é composto por seis missões, distribuídas ao longo do ano, com objetivos bem definidos (Figura 2). Ainda são realizados eventos específicos (atividades culturais, artísticas e lúdicas) que têm como objetivo promover e compartilhar com a comunidade escolar os ideais e propósitos do projeto NaMoral.

Para a execução do projeto junto aos estudantes, o professor/aplicador conta com materiais de apoio - Manual

Figura 1 – Ecossistema da Integridade



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 2 – Missões do jogo NaMoral



Fonte: Elaborado pelos autores.



do Professor e a Caixa de Ferramentas (Kit *NaMoral*) – que contém o passo a passo das dinâmicas, das missões e demais eventos, bem como propostas de atividades, tais como ações dialógicas, nas quais os educandos protagonizam discussões sobre as temáticas propostas e desenvolvem as ideias junto aos seus pares, exercendo no contexto o papel de sujeitos próprios do aprendizado.

A mediação desse processo é feita pelo educador participante da formação do *NaMoral* – cursista, devidamente paramentado para tanto, conhecedor dos manuais e demais materiais lúdicos de que o projeto se vale e também instruído pelas prévias discussões e trocas de experiências com os seus pares durante a formação.

Todo esse processo é acompanhado pelos formadores da Eape e também por representantes do MPDFT.

### Organização do Trabalho Pedagógico do percurso

“Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”  
Paulo Freire

A formação continuada oferecida pela Eape articula-se com as principais políticas públicas da área educacional. Ela é fundamental para que os professores se apropriem de conhecimentos específicos e técnicos, a fim de empregá-los em suas práticas, mas também considera o valor dos saberes advindos de suas experiências. Na Eape, os educadores compartilham experiências, refletem sobre a prática pedagógica e os papéis sociais, e prepararam-se para lidar com mudanças. No entanto, um dos objetivos dessa Subsecretaria é fomentar o interesse do professor por renovar-se, compreendendo que desempenha um compromisso social e profissional.

Aguerrondo (2003) e Tardif (2014) defendem que os saberes e as competências profissionais docentes são o conjunto das aprendizagens adquiridas ao longo da vida – na formação inicial e continuada, no desempenho profissional e nas relações sociais, dentro e fora da escola.

É exatamente por embasar os conceitos e práticas em relação aos valores, considerando que a educação seja a chave para a formação integral do indivíduo e para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, que o Projeto *NaMoral* passou a ser ofertado na formação continuada.

Para a implementação do projeto, procederam-se várias ações de divulgação, no sentido de apresentar o *NaMoral*, sua construção histórica, seu fundamento e as contribuições que ele pode propiciar ao ambiente escolar. Para tanto, uma equipe composta por representantes do MPDFT e da Eape procedeu visitas às Coordenações Regionais de Ensino, para falar com os gestores das unidades escolares; os formadores da Eape contataram pessoalmente as escolas potencialmente interessadas;

e, também, houve ampla divulgação do curso *Projeto NaMoral: aprendizagem para a integridade humana* em mídias sociais, além da divulgação padrão que a Eape faz do seu catálogo de cursos. Essas ações foram significativas a ponto de que se consolidassem quatro turmas, feito raro para cursos em primeira edição.

Em outubro de 2022, três professores, que desenvolveram o projeto *NaMoral* ainda na versão “piloto”, em suas respectivas comunidades escolares, foram convidados a multiplicar a experiência vivida e a construir o planejamento pedagógico para a formação dos professores da rede de ensino do DF no *NaMoral*.

Como esses educadores já haviam executado o *NaMoral* com reconhecido engajamento e êxito em 2022 e, portanto, dominavam a essência dele, já chegaram aptos ao diálogo, uma vez que tinham a experiência e conheciam a dinâmica do projeto. Então, a eles coube determinar, como fio condutor do percurso, o diálogo e a parceria com os demais educadores e atores das comunidades escolares. Ainda, para compor a equipe de formação, foram convidados mais uma professora e um coordenador com experiência e conhecimento na formação do curso *NaMoral: edificando o comportamento íntegro*, dirigida à Eletiva 1 do Ensino Médio.

O curso foi estruturado e desenvolvido no formato híbrido, tendo 19 encontros síncronos, sendo 13 virtuais e 6 presenciais; com a carga horária total de 180h (encontros síncronos, horas indiretas e horas *online*). As aulas foram ministradas em horário de coordenação pedagógica individual (terças e quintas-feiras), prerrogativa dos educadores da SEE/DF, o que oportuniza a participação dos interessados.

Quando da divulgação do curso *Projeto NaMoral: aprendizagem para a integridade humana*, houve uma orientação para que o projeto fosse inserido no componente curricular Parte Diversificada (PD) no 2º bloco do 3º Ciclo do Ensino Fundamental – 8º e 9º anos. Entretanto, várias escolas envolveram também no 1º bloco (6º e 7º anos) ou encaixaram o projeto em outros componentes que não PD, sempre adequando os materiais. No caso das escolas de tempo integral, o projeto pôde ser ofertado como componente curricular propriamente.

Inicialmente, deu-se o processo de inscrição das unidades escolares em três modalidades: por lista fechada, com as escolas que manifestaram o interesse pelo projeto em 2022, por meio da divulgação do MPDFT e da Eape nas regionais de ensino; por inscrição aberta, para os professores da Educação Básica, sem pré-requisitos, via plataforma de formação (SIGEAPE); e por contatos mediados a partir dos formadores, do coordenador e da gerência de etapas (Geteb).

O percurso *Projeto NaMoral: aprendizagem para a integridade humana* contou com a representação de pelo menos um professor, coordenador ou supervisor de cada escola inscrita. A efetivação da inscrição das

unidades escolares foi condicionada à participação desses educadores no percurso formativo.

Vinte e duas escolas concluíram o processo formativo do *NaMoral* em 2023, sendo elas: CEF 33 Ceilândia; CEF 25 Ceilândia; CED Gesner Teixeira; CEF 03 Brazlândia; CEF 10 Guarará; CEF 02 Guarará; CEF 04 Guarará; CEF 08 Guarará; CED 02 Riacho Fundo I; CEF Lobo Guarará; Cef 01 Candangolândia; CEF 03 Planaltina; CEF 04 Brasília; CEF 01 Brasília; CEF 03 Brasília; CEF 404 Samambaia; CEF 07 Sobradinho 2; Escola do Parque da Cidade PROEM; CEF 102 Norte; CED 11 Ceilândia; CED Vargem Bonita; e CED 308 Recanto das Emas.

Com a ampliação da oferta do projeto *NaMoral* para toda a rede de ensino do Distrito Federal, tornou-se necessário adequar o material e a metodologia aos diferentes contextos das escolas, a fim de viabilizar a sua realização. Essa ação está em conformidade com Libâneo (1994, p. 173) ao afirmar que “a escolha e organização e os métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e as condições concretas das situações didáticas”.

Nessa linha, o Manual do Professor foi sendo tratado como uma ferramenta maleável, permitindo aos cursistas adequações para os contextos diversos, possibilitando reflexões e a criação de novas estratégias para atingir os objetivos propostos. Além disso, a flexibilidade do material permitiu a autonomia no fazer pedagógico, premissa comum aos projetos político-pedagógicos das escolas da rede. Nessa dinâmica, o projeto *NaMoral* também aprende, assimila as novas didáticas e expande suas possibilidades com as novas experiências.

Um exemplo desse tipo de adequação digno de destaque é o caso da Escola Parque da Cidade (PROEM), unidade escolar de educação em tempo integral que atende jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial e/ou socioeconômica e em defasagem idade-ano. Sete educadores do PROEM abraçaram o projeto e, contando com a parceria das equipes da Eape e do MPDFT, desenvolveram-no com mérito e êxito nesse desafiador contexto escolar.

No PROEM, a prioridade é a reinserção de adolescentes e jovens na vida escolar e no convívio social, dando a eles, através do conhecimento, oportunidades de assimilarem direitos e deveres, para que se tornem cidadãos plenos. Nesse sentido, o projeto *NaMoral* ampliou horizontes, por meio das muitas vivências que impactaram essa comunidade escolar, consolidando um clima de união e resiliência. Os docentes foram adequando os materiais do projeto à realidade com que lidam e os conteúdos das missões às suas práticas. Gradativamente, outros profissionais foram envolvidos em parcerias com a escola, ministrando palestras e oficinas que foram relevantes para o projeto. Educadora do PROEM, a professora Luciane Queiroz declarou:

O impacto positivo, primeiramente, ocorreu em nós, professores; um sentimento de união, mas também a percepção da necessidade de resgatarmos a essência da nossa escola, com o acolhimento e o desenvolvimento e promoção de bons hábitos. Já em relação aos estudantes, conseguimos promover habilidades de desenvoltura para apresentações discursivas e teatrais; e, também, desenvolvemos sentimentos de empatia e solidariedade.

Com isso, por intermédio das ações educativas e das práticas estudadas no curso, os cursistas foram instruídos a promover o envolvimento e o engajamento dos estudantes nas missões, nas rodas de conversas e nas demais atividades lúdicas, o que institui, gradativamente, uma consciência coletiva de que é possível criar na escola uma cultura de honestidade, elemento indispensável para se ter um mundo melhor.

O lema do projeto - *Esperto Mesmo é Ser Honesto* - permeou todas as missões. Cada encontro da formação possibilitou que os cursistas, diante do assunto e/ou especificidade das missões em andamento, pudessem expor suas experiências, seus dilemas, apresentar suas dúvidas, potencialidades e dificuldades, além das frustrações percebidas na execução do projeto na escola. A partir das complexidades apresentadas, foi possível sugerir adequações, apresentar mecanismos de auxílio, analisar as situações e atender, com empatia, as necessidades particularizadas de cada contexto específico.

As aulas foram elaboradas tomando como referência o Manual do Professor, guia rico em sugestões de vídeos, músicas, textos literários, formulários, artigos, entre outros. Obviamente os formadores enriqueceram esse repertório com outros materiais, de acordo com as circunstâncias, para tornar os encontros mais dinâmicos e eficientes. O manuseio do kit *NaMoral*, conjunto repleto de ludicidade, possibilitou aos cursistas conhecerem o material na sua amplitude e perceberem as múltiplas possibilidades de uso. As metodologias ativas e a gamificação foram estratégias didáticas usadas amiúde nos encontros, momentos nos quais o docente participante do projeto teve a oportunidade de se sentir no papel do aluno e fazer suas próprias análises.

A professora Renata Dias Fernandes, docente do CEF 10 do Guarará II, relatou:

Apesar de os materiais serem de excelência, houve necessidade de adaptações para o formato das aulas. O curso foi essencial para a execução das missões. O portfólio foi interessante para termos a visão de como as escolas estavam desenvolvendo os trabalhos e darmos visibilidade ao que nossos alunos também criaram. Além disso, o mais importante foi o apoio dos formadores, nos direcionando, nos orientando e, principalmente, respeitando e compreendendo a realidade de cada escola, de cada comunidade escolar.



Ao final de cada aula, os cursistas eram informados sobre a regra da missão estudada no dia e do valor determinado para cada etapa concluída no *game*; além disso, o prazo também foi computado na pontuação. Ressalte-se que, nessa abordagem, o projeto *NaMoral* também tem uma estrutura de jogo. À medida em que as escolas que optaram por participar do jogo cumprem as missões e demais tarefas propostas, elas acumulam pontos e, ao final, são premiadas, inclusive com recursos disponibilizados pela Coordenadoria Executiva de Medidas Alternativas (CEMA), que disponibiliza recursos recuperados pela justiça advindos da corrupção para projetos sociais (Figura 3).

Todos os materiais referentes ao curso, inclusive os documentos avaliativos, ficaram à disposição dos educadores no ambiente virtual de aprendizagem – plataforma Moodle. Saliente-se que as escolas inscritas no projeto *NaMoral* receberam materiais, como o *banner* do projeto, o kit *NaMoral*, entre outros.

Para a avaliação, as formações regulares da Eape têm por padrão um instrumento avaliativo denominado Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD), que demanda uma ação educativa prática, lançando mão dos aprendizados do curso. No caso do curso apresentado, a PRAD foi materializada por meio do portfólio, alocado na plataforma *Padlet*, onde foi possível visualizar todo o histórico de desenvolvimento do projeto, o cumprimento das missões, por meio de textos, fotos e vídeos que registraram a realização dos desafios propostos. Assim, o professor cursista registra a prática concreta desenvolvida

na escola, nas várias fases do projeto. Além do registro avaliativo, o portfólio serve também como referência para o registro de memória das escolas.

Assim, como parte integrante da formação, os espaços para discussão e reflexão sobre o desenvolvimento do projeto não estavam limitados apenas aos encontros síncronos, ambiente destinado à partilha de ideias e experiências entre os pares, bem como a valorização do saber fazer, mas também se utilizou de outros espaços e momentos para a formação acontecer. Comumente, os formadores acompanharam *in loco* o desenvolvimento das missões e dos eventos, como o Dia D e as Rodas de Conversa, sendo esse o diferencial do curso.

Para os formadores, essa iniciativa e modelo de curso possibilitou uma maior aproximação dos cursistas, bem como maior apropriação dos objetivos do projeto. Essa aproximação garante engajamento e fortalece as ações de formação, criando um ambiente favorável para aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Ressalta-se que as práticas e experiências nas escolas foram consideradas durante todo o processo, ao longo do ano. A abordagem dialógica durante os encontros e nas demais ações da formação, com a proposição de rodas de conversa inclusive entre as turmas e, posteriormente, rodas de avaliação com participantes de integrantes do MPDFT, a fim de refletir o processo de desenvolvimento do projeto. Promover espaços de socialização para a partilha das experiências contribuiu significativamente para a formação do percurso e do projeto.

Os professores compartilharam as particularidades das suas escolas, as ações existentes, os desafios de suas realidades e a possibilidade de diálogo do projeto com os respectivos projetos políticos-pedagógicos. Por óbvio, o professor é um agente fundamental na execução do *NaMoral* nas unidades escolares, em especial por viabilizar e mediar as reflexões e as ações propostas. Em 2023, 110 educadores participaram efetivamente da formação, sendo eles, majoritariamente, professores temporários.

O professor cursista do *NaMoral*, em geral, tem um perfil deveras particular: é aquele educador não conformado com as disparidades existentes na comunidade, questionador da realidade social e crítico do papel da escola na sociedade; um professor que busca ser agente de transformação, por meio do valor que reconhece e entrega em seu trabalho; profissional que não cabe em uma postura acomodada; protagonista de ações concretas; promotor de práxis educativas substanciais. Identifica-se com o propósito do projeto, por enxergar nele uma possibilidade real de mudança de paradigmas culturais, por meio de ações sistematizadas e com potencial de abrangência sistêmica, objetivando a construção de um legado de integridade.

As partilhas vivenciadas durante a formação, além de somarem como possibilidades de práticas dentro do projeto, também foram auxílios e inspirações entre os pares, na condução do projeto em suas escolas. A maleabilidade e a transversalidade temática do *NaMoral* propiciam a adequação dele a uma gama de incontáveis possibilidades. Houve vários casos de execução de fases *game* nas escolas de forma híbrida, vinculado a outros projetos já existentes nessas escolas, como por exemplo, do CEF PROEM, que lançou mão de metodologias do projeto em um mercadinho, do CED 11 de Ceilândia, que levou a temática da ética para a tradicional festa junina, e do CED Gesner Teixeira, do Gama, que colocou os valores da integridade em uma gincana.

### Considerações finais

A experiência com o curso *NaMoral* foi muito enriquecedora, com destaque para a implementação do projeto na formação continuada de professores, na Eape. Não se pretendia apenas apresentar metodologias ou instrumentalizar os participantes, mas sim motivá-los, por intermédio das práticas reflexivas, para a execução do projeto nas escolas, a fim de que ressignificassem valores e princípios, favorecendo o protagonismo dos alunos no ambiente

escolar, como agentes de transformação, corresponsáveis pela construção do ecossistema da integridade.

É fundamental ressaltar que participar de um projeto como o *NaMoral*, inovador tanto nos objetivos educacionais a que se presta quanto nas estratégias didáticas de que se vale, necessariamente gera nos envolvidos, sejam formadores ou cursistas, questionamentos e muitas expectativas. Entretanto, durante o curso, foram criadas estratégias com o objetivo de sanar dificuldades, sempre de forma dialógica. Foram buscadas alternativas para os desafios que os cursistas apresentavam, dando a eles condições de executarem o projeto com autonomia, porém com o suporte dos formadores, inclusive *in loco*, auxiliando na conscientização de alunos e de outros educadores sobre a importância de envolver toda a comunidade no projeto. A participação dos formadores no fazer pedagógico dos cursistas também foi fundamental para o engajamento dos alunos nas atividades referentes às missões e, também, para valorizar as ações do projeto na escola. Nitidamente, as comunidades escolares se sentem prestigiadas com as visitas dos formadores, momentos recorrentes previstos pelo projeto.

Nos espaços de fala que a dinâmica do projeto propicia, dificuldades, desafios e saberes relacionados ao educar para integridade e para a cidadania foram verbalizados. Isso gerou um clima de cumplicidade, uma empatia, estabelecendo elos de perseverança e esperança; e a consciência de que os professores são os agentes da integridade nas escolas e podem motivar os alunos a assumirem uma postura em prol de um mundo melhor.

Tal constatação é corroborada pelo pressuposto de que:

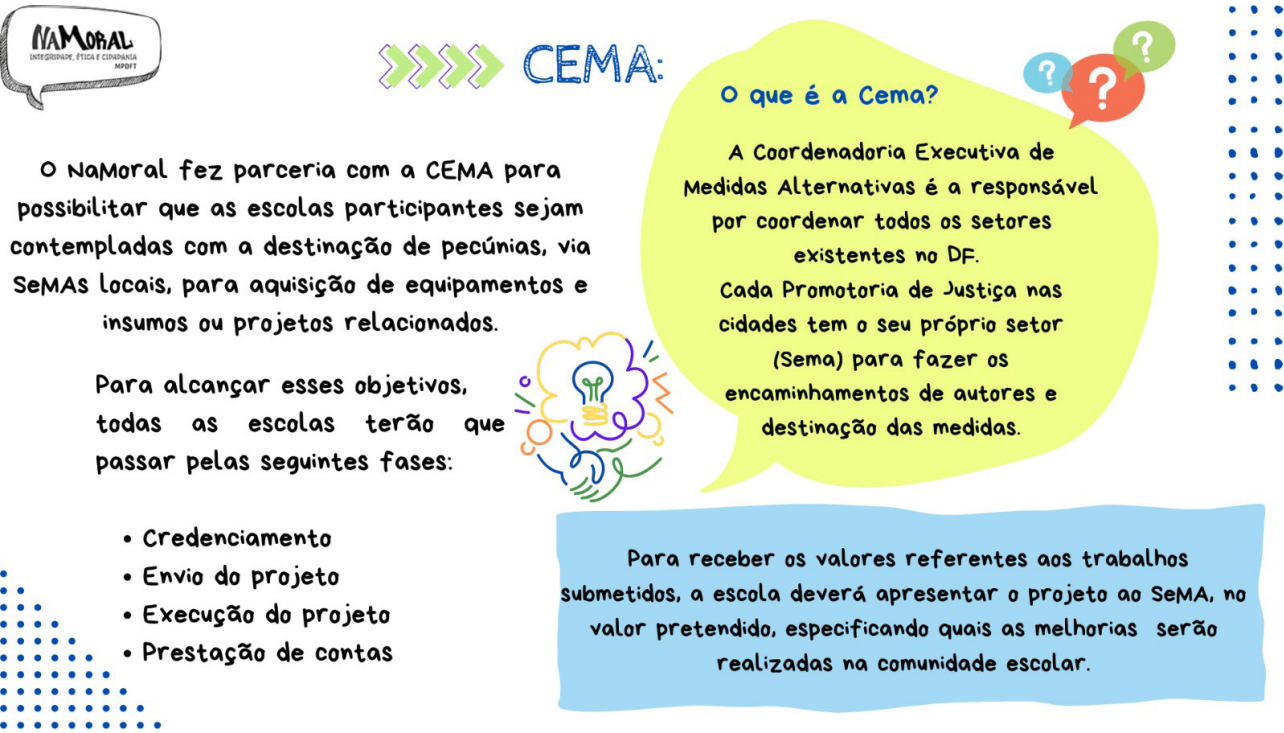
Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro...” (Warschauer, 2001, p. 179 apud Moura; Lima, 2014, p. 101).

Nesta construção, houve sintonia, cumplicidade e parceria entre os envolvidos. O amor pelo fazer educativo, atributo dos genuínos educadores, corroborou para o desenvolvimento profissional e, consequentemente, para a realização do curso. Todos aprenderam uns com os outros. Os formadores foram, simultaneamente lapidários e lapidados, formando seus pares para o nobre objetivo de lapidar os educandos com que lidam, para que o brilho deles seja revelado e o seu valor, validado. Como diamantes!

### Referências

AGUERRONDO, I. **Formación docente em la sociedad del conocimiento**: estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

Figura 3 – Coordenadoria Executiva de Medidas Alternativas



Fonte: Elaborado pelos autores.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L; CALAF, Priscila P. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas, Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Aprova o Plano Nacional da Educação, e dá outras providências, 2014.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** pressupostos teóricos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). **A essência do projeto NaMoral.** Brasília, 2022a. Disponível em: [https://www.mpdft.mp.br/namoral/images/pdf/apresentacao/A\\_ESSENCIA\\_DO\\_NA\\_MORAL.pdf](https://www.mpdft.mp.br/namoral/images/pdf/apresentacao/A_ESSENCIA_DO_NA_MORAL.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. NaMoral. **Apresentação:** vacina contra a corrupção. [S.l.]: Brasília: MPDFT, 2022b. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/namoral/index.php/o-projeto/apresentacao>. Acesso em: 25 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.


WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

UNESCO. **A violência escolar e bullying:** relatório sobre a situação mundial. Brasília, 2019.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### “Das telas para a quadra”: (re)criando vivências com jogos eletrônicos em aulas de Educação Física

*“From the screens to the court”: (re)creating experiences with electronic games in Physical Education classes*

 Jeferson Alves de Sousa\*  
Glória Maria Oliveira Martins Farias\*\*  
Adriano Lopes de Souza\*\*\*  
Mayrhon José Abrantes Farias\*\*\*\*

**Resumo:** O estudo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica tematizando os jogos eletrônicos na disciplina de Educação Física, em uma escola pública de ensino integral na cidade de Tocantinópolis (TO). Com isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de campo e de caráter interventivo, tendo como sujeitos 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A intervenção pedagógica foi composta por uma sequência de três aulas, sendo a primeira e a segunda destinada à tematização de dois esportes, o surfe e o futebol, a partir dos jogos “virtuais”, e a terceira, para a (re)criação para o plano “real” de outros jogos elencados pelos próprios estudantes. Como instrumentos de registro das informações em campo, utilizou-se a observação participante e os diários de campo. Identificou-se durante as intervenções uma significativa adesão dos participantes nas aulas, revelando uma aproximação entre as culturas infantojuvenis e as culturas midiáticas, apontando para diretrizes a serem enfrentadas pela cultura escolar, em prol de experiências mais significativas nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Mídias. Jogos digitais.

**Abstract:** The study aims to report a pedagogical experience focusing on electronic games in the Physical Education discipline, in a public comprehensive school in the city of Tocantinópolis (TO). With this, we carried out qualitative, field and interventional research, with 25 students from the 6th year of Elementary School as subjects. The pedagogical intervention was composed of a sequence of three classes, the first and second being intended for the thematization of two sports, surfing and football, based on “virtual” games, and the third for the (re)creation for the “real” plan other games listed by the students themselves. As instruments for recording information in the field, participant observation and field diaries were used. During the interventions, a significant adherence of participants in classes was identified, revealing a rapprochement between children's and youth cultures and media cultures, pointing to guidelines to be faced by school culture, in favor of more meaningful experiences in Physical Education classes.

**Keywords:** School Physical Education. Media. Digital games.

\* Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: [jefersona.s@hotmail.com](mailto:jefersona.s@hotmail.com)  
\*\* Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: [glorinhamartins.f@gmail.com](mailto:glorinhamartins.f@gmail.com)  
\*\*\* Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do Núcleo de Investigação Multidisciplinar em Educação Física (NIMEF). Contato: [adlrriano.lopes@uft.edu.br](mailto:adlrriano.lopes@uft.edu.br)  
\*\*\*\* Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Núcleo de Investigação Multidisciplinar em Educação Física (NIMEF). Contato: [mayrhon.farias@ufma.br](mailto:mayrhon.farias@ufma.br)



## Introdução

O presente trabalho parte da ideia de que os jogos são formas de expressão, os quais apresentam diversos significados no âmbito cultural e educacional. O eixo de problematização decorre de vivências ocorridas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em que foi observado um forte apelo dos conteúdos midiáticos, por intermédio dos jogos eletrônicos, no cotidiano dos(as) estudantes, promovendo uma notória ressignificação da rotina escolar.

No que se diz respeito à definição de jogos num plano educativo encontramos algumas divergências, em boa parte relacionadas à sua função lúdica, haja vista que o jogo propicia diversão e prazer, mas também, de forma paradoxal, pode proporcionar desprazer, com momentos de decepção e angústia. Destarte, quando escolhido de forma voluntária, o jogo pode ensinar qualquer coisa, desde que disponha aos sujeitos saberes e formas de leitura e apreensão de mundo (Sena; Moura, 2006).

Na esteira dessa reflexão, consideramos o fato de o jogo ser um elemento da cultura e caracterizar-se como algo que foge da vida real, partindo em direção a uma esfera paralela de atividades com orientações próprias. Nesse bojo, Huizinga (2001, p. 33), o descreve como “[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo”.

Ademais, esse direcionamento apresentado acerca do conceito do jogo nos reporta para outras reflexões que o circundam, dentre os quais, a de cultura lúdica, que pode ser entendida como uma estrutura formatada por costumes, valores e condutas representadas nos jogos e brincadeiras. Ela pode ser individual, tradicional ou universal, além de geracional, e vem se constituindo como um dos conteúdos da Educação Física escolar desde o início do século XX. Portanto, o jogo é um lugar de construção da cultura e alguns elementos têm incidência especial nela, dentre os quais, os midiáticos (Brougère, 1998).

Outrossim, sublinhamos compreensões de jogo e de cultura lúdica em diálogo com o universo das mídias, abrindo espaço para a interpretação de outros conceitos como o de jogos eletrônicos ou digitais<sup>1</sup>, que desvelam possibilidades heurísticas que, por vezes, se distinguem e se coadunam entre si, sobretudo, nas implicações culturais das mídias na vida das crianças e jovens.

Sobre os jogos eletrônicos, nos reportamos a Battaiola (2000), que os compreende a partir de três partes, sendo elas: enredo, motor e interface interativa. O enredo seria aquele que estipula a trama e os objetivos do jogo; o motor seria o mecanismo de controle de decisões do jogador, propiciando as alterações de estado neste ambiente virtual;

a interface interativa, por sua vez, permite a interação entre o jogador e o motor do jogo, disponibilizando uma porta de entrada para as ações do jogador e um itinerário de respostas audiovisuais referentes às mudanças do estado do ambiente.

Sendo assim, um componente marcante dos jogos eletrônicos que incidem nas culturas infantojuvenis é a mobilização da ficção, do faz de conta, muito embora não sejam exclusividade do mundo digital. Ainda assim, se observarmos um traço histórico, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos do público infantojuvenil sofreram modificações substanciais, sendo sobremaneira influenciadas pelas culturas midiáticas. Tal situação ocorre pelo fato de os sujeitos contemporâneos estarem cada vez mais imersos em tecnologias, incluindo o uso para tarefas habituais como estudo, lazer e comunicação, incluindo, por exemplo, os *chats*, aplicativos de mensagem instantânea, redes sociais ou até mesmo interagindo a partir de jogos digitais (Sena; Moura, 2006).

Gee (2009) destaca que os *games* incorporam importantes princípios de aprendizagem, tais como identidade, interação, customização, desafio, contextos significativos e pensamento sistêmico. O autor sugere que é importante tornar a aprendizagem dentro e fora da escola mais parecida com os *games*, pois é algo que os alunos e alunas têm acesso diariamente.

Nesse sentido, Vaghetti e Botelho (2010) afirmam que o uso de jogos eletrônicos possui um potencial exponencial na educação em todos os níveis de ensino. Eles enfatizam que essa plataforma possibilita a criação de *softwares* educativos e a aprendizagem por meio de simulações em ambientes de realidade virtual, onde as possibilidades de visualização de conteúdos se tornam ilimitadas.

Por outro lado, os jogos eletrônicos, tradicionalmente controlados por teclados, *joysticks*, *mouses* e/ou *game pads*, entre outros dispositivos, através dos quais o usuário, em boa medida, com pouca mobilidade corporal, fica em frente a uma tela jogando, tem contribuído para o aparecimento de problemas de saúde (Vaghetti; Botelho, 2010).

Dentro desse contexto de emergência constante de novas tecnologias na educação, o professor tem uma função estratégica quando pensamos na aplicabilidade pedagógica dos jogos eletrônicos e nos impactos que eles podem ter no desenvolvimento humano e nas relações sociais. Nessa conjuntura, necessitamos ampliar o debate sobre as possibilidades e os obstáculos da incorporação desses conteúdos na área da Educação Física escolar (Ramos, 2008).

Portanto, com base no exposto, o presente estudo emerge a partir das seguintes questões: seria possível tematizar conteúdos da cultura corporal a partir dos jogos eletrônicos em aulas de Educação Física escolar? A

relação entre o “real” e o “virtual” ou do “digital” e “não digital” poderiam ser problematizados em uma aula? E os alunos, conseguiriam assumir o protagonismo desses processos, reportando aos seus respectivos cotidianos com os jogos eletrônicos?

Ora, compreende-se que tais perguntas carregam consigo leituras de mídias no cotidiano dos sujeitos educandos e suas implicações no campo da Educação Física escolar, portanto, merecem ser exploradas e problematizadas com o devido trato teórico-metodológico. Assim, o presente estudo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica tematizando os jogos eletrônicos na disciplina de Educação Física, em uma escola pública de ensino integral na cidade de Tocantinópolis (TO), no estado de Tocantins.

## 1. Metodologia

A pesquisa em questão dispõe de uma abordagem qualitativa, considerando que tem por finalidade compreender as relações concebidas pelos atores sociais no campo e, nesse caso em específico, nas experiências pedagógicas tematizando os jogos eletrônicos na Educação Física escolar. Sendo assim, caracteriza-se também como uma pesquisa de campo, de caráter interventivo, organizada em um bloco de 3 (três) aulas.

A escola em que a pesquisa foi realizada é pública, de tempo integral, situada no município de Tocantinópolis, no estado do Tocantins, na região do Bico do Papagaio. A instituição oferta 8 (oito) turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e participaram do estudo a turma de 6º ano, com um total de 25 alunos, sendo 14 meninas e 11 meninos, com faixa etária entre 10 e 14 anos.

Durante todos os processos em campo, buscamos assegurar o respeito aos preceitos éticos de pesquisa, incluindo desde os momentos de abordagem, orientação, interações, até a produção de registros (Warschauer, 1993). Para mais, optamos por resguardar o anonimato dos sujeitos, atribuindo-lhes nomes fictícios.

Como instrumentos de registro das informações em campo, utilizou-se a observação participante e o diário de campo. Na observação participante, interagimos diretamente com os alunos, ouvindo-os e buscando compreender os fatos ali expostos no cotidiano escolar (Marconi; Lakatos, 1999).

Recorremos ao diário de campo, por sua vez, para registrar pormenores dos episódios, bem como das problemáticas mais relevantes que compuseram as três aulas ministradas, cujas temáticas foram: 1) Os esportes na Educação Física escolar a partir dos jogos eletrônicos: *Subway surfs*; 2) Os esportes na Educação Física escolar a partir dos jogos eletrônicos: *Futebol guiado*; 3) Recreação de jogos eletrônicos pelos(as) próprios(as) alunos(as). Ressaltamos que o planejamento das aulas propostas, com todas as suas caracterizações, foi apresentado à gestão da escola para ciência e anuência.

## 2. Sobre as intervenções

Antes de apresentarmos os processos das intervenções, é importante sublinhar que as discussões acerca das mídias e dos jogos, por mais que ainda causem estranhamento em algumas escolas, já estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por exemplo, os jogos eletrônicos, enquanto objetos de aprendizagem, estão situados nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Educação Física, dentro da unidade temática “jogos e brincadeiras”. As habilidades previstas no documento são: i) “Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários”; ii) “Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos” (Brasil, 2018).

Vale destacar, também, que a Educação Física está alocada na BNCC na área de linguagens, cujo documento pontua que “[...] as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63). Ademais, a BNCC insere como competência da área de linguagens no Ensino Fundamental a compreensão das tecnologias digitais de informação e comunicação sob uma perspectiva crítica e reflexiva dentro e fora da escola, por diferentes formas, auxiliando na resolução de problemas e na produção de conhecimento (Brasil, 2018). Nesse sentido, orientados por alguns dos direcionamentos apontados no documento compomos as aulas a serem apresentadas a seguir.

### 2.1. Tematizando o esporte na aula de Educação Física a partir dos jogos eletrônicos

O *joystick*<sup>2</sup> é uma das ferramentas do século XXI que mais prende a atenção das crianças e jovens. Quando associado ao esporte, ganha mais potência didático-pedagógica, considerando o fato de colocar nas mãos do participante as decisões do jogo, literalmente. Quando se trata de Educação Física escolar, esse exercício se torna interessante, uma vez que o corpo em movimento é objeto das intervenções, porém, muitas vezes, acaba sendo pautado por gestos repetitivos e incipientes. Assim, trouxemos dois jogos com a temática esportiva, famosos nos cenários dos games e propusemos um movimento de conversão do *joystick* para a quadra (como conteúdo), tornando o que seria aparentemente “impossível”, em algo realizável, conforme os relatos dos próprios alunos.

Nesse contexto, foi proposta a realização de dois jogos guiados pelos *joysticks*, sendo eles o *Subway surfers* e o

futebol “guiado”, em vivências na quadra poliesportiva da escola. A escolha do *Subway surfers* se pautou pela necessidade de uma outra forma de esporte, que fugisse um pouco do quarteto hegemônico no ambiente escolar, no caso o handebol, o basquetebol, o voleibol e o futebol.

Já no futebol “guiado”, partiu-se de manifestações da própria turma, que demonstrou curiosidade em saber como seria o processo de “conversão” do jogo de futebol do *videogame* para uma vivência na aula de Educação Física. Em linhas gerais, através dos dois jogos propostos, foi possível ver a desenvoltura com que as crianças assimilaram as ações suscitadas, pois não foi preciso mais do que duas explicações para que os mesmos pudessem entender as regras apresentadas.

O primeiro jogo aplicado foi o *Subway surfers*, lançado em 2009 e que, por curiosidade, dentre os(as) estudantes presentes na aula, apenas quatro não sabiam do que se tratava. Inicialmente, fizemos uma roda de conversa em sala de aula em que apresentamos o jogo a partir de um vídeo, por meio de um *notebook*, e discutimos diretrizes para a atividade na quadra. Durante a explicação da atividade a ser realizada, foi possível perceber nos semblantes dos alunos a curiosidade que os tomava. Conseguimos escutar comentários e cochichos como “não vou dar conta de ganhar com esse *skate*”, “vou zerar igual no jogo de verdade”, entre outros.

Em sequência, nos dirigimos para a quadra poliesportiva, onde os alunos foram dispostos em fila, sendo uma elencada como “pegadores” e outra como “corredores”. Uma vez delimitado os papéis no jogo, os participantes tiveram que sair sobre um *skate* até a linha central da quadra. Quando chegavam a um ponto previamente delimitado, poderiam correr e o pegador, por sua vez, sair em sua perseguição nesse momento. O corredor teria que passar perto das traves, bem como por um obstáculo (cadeira) que estava posto adiante e chegar até a fila. O objetivo era concluir todo o itinerário determinado até o final da quadra, sem se deixar ser interpelado pelo pegador.

No momento da realização, a empolgação foi tamanha que, apesar do medo de cair do *skate*, a vontade de ter tal experiência se tornou maior e todos os alunos quiseram participar. Segundo o relato de muitos deles, nunca tinham andado de *skate*, portanto, a experiência promoveu sensações que extrapolaram o próprio roteiro do jogo. Nesse sentido, destacamos as falas de três alunos(as):

Eu gostei muito de andar no skate. Na hora pensei que não tinha nada a ver, mas depois vi que parecia mesmo o jogo [...] Queria era jogar um ‘fute’, mas esse joguinho foi legal (Breno, 12 anos).

Fiquei achando que era só besteira essa coisa de andar no skate igual no jogo. Igual, igualzinho não é, mas tem a ver [...] Dá até vontade de procurar pra jogar no PC (Francisco, 11 anos).

Eu não conhecia o jogo, mas achei muito massa andar de skate. O bom que a gente vai aprendendo usando a imaginação do jogo [...] Acho que se não tivesse aqui, nunca andaria de skate [...] (Mariana, 12 anos).

Seguindo a sequência, o outro jogo eletrônico executado na aula foi o “futebol guiado”. Ao ser apresentada, observamos que a proposta causou muita euforia nos meninos e desânimo em algumas meninas, que disseram preferir queimada à atividade ali proposta. O futebol “guiado” foi realizado de forma que os alunos controlassem uns aos outros através de comandos. Primeiramente, a turma foi dividida em dois times e, logo em seguida, cada equipe elencava os “controlados” e os “controladores”. Eles podiam enunciar qualquer comando para ter o controle do colega, exceto tocá-lo.

Ficou evidente, logo de início, que, no *joystick*, a operacionalização do controle dos comandos é precisa, o que na quadra, no plano “real”, se manifestou de forma diferente. Os impulsos individuais do controlado em várias oportunidades se mostraram mais aguçados, em detrimento dos comandos propostos pelo controlador. Assim, coube-nos implantar regras durante a aplicação do jogo para que ele ocorresse a partir das relações de comando, tal como ocorre em um jogo de *videogame*.

É válido ressaltar a importância de conhecer o funcionamento do jogo no ambiente virtual, facilitando a sua manifestação no ambiente real. Nessa linha de pensamento, Ramos (2008) afirma que se faz necessário que os professores se aproximem e conheçam o mundo dos jogos eletrônicos, pois ele faz parte diretamente da vida de muitas crianças e adolescentes. Assim, a partir dessa ambientação, será possível aproximar o mundo escolar do cotidiano infantojuvenil, fazer relações e aproveitar potenciais dados por esses meios. Sob um panorama geral, a utilização dos jogos eletrônicos serviu como alternativa para se debater o esporte dentro da escola, uma vez que o futebol realizado se pautou por um modelo inclusivo e cooperativo, em que cada praticante precisa do outro para a vivência do jogo. Outrossim, elencamos quatro falas que ilustram a perspectiva dos praticantes do jogo:

Quando falou de futebol eu já tinha odiado. Pensei logo em duas coisas que não gosto: de jogo de futebol e videogame [...] Legal que o jogo é deferente e todo mundo brincou (Diana, 12 anos).

O bacana do jogo, e que foi até meio engraçado, é a gente controlar o parceiro [...] No videogame é mais fácil. Aqui cada um vai na sua cabeça, aí embola o jogo (Marcos, 13 anos).

Senti como se tivesse jogando no Play do meu tio. A gente jogava bomba patch e era louco demais [...] Aqui a gente não pode dar uns “bombão” pra não machucar os outros (Rafael, 11 anos).

Achava que ia ser chatão, mas a gente gostou. Legal que precisa de concentração e prestar atenção no que o colega diz [...] Tem que ter confiança no outro (Carlos, 12 anos).

Para Soares *et al.* (2011), a relação dos jovens com o futebol é cada vez mais estreitada e, sobretudo, veiculada através das mídias. Assim, percebemos o quão a mídia influencia na percepção do esporte dentro e fora do ambiente escolar, disseminando, muitas vezes, uma visão exclusivamente competitiva do esporte. A partir do que foi realizado, conseguimos pensá-lo sob uma perspectiva diferente e contra-hegemônica, uma vez que sobrelevaram valores no esporte.

## 2.2. Em “jogo”: a (re)criação de jogos virtuais no chão da quadra

A proposta de (re)criação ou adaptação de jogos do plano virtual ao plano real mostrou-se ser bastante desafiadora. Para concretizá-la, a turma foi dividida em grupos, que planejaram previamente e executaram na última aula do bloco. Vale ressaltar que especificamente essas atividades de recriação foram realizadas em salas de aula, por conta da utilização da quadra para outra demanda da escola.

É importante frisar que os jogos, em linhas gerais, carregam um potencial criativo que ajuda no desenvolvimento de habilidades das crianças. Em alguns deles, é preciso redefinir as regras, estimulando a atenção e a concentração, necessárias para as competências perceptivas e motoras (Ramos, 2008). No caso dos jogos eletrônicos, as adaptações e recriações de regras se tornam ainda mais evidentes. Dentre os jogos recriados do plano virtual em nossa experiência, destacam-se:

- a) *Just dance*: foi proposto por um grupo formado apenas por meninas. Os meninos teriam se recusado a participar, pois, segundo eles, “dança é coisa de menina!”. Foi uma atividade musicada, em que as alunas começaram a cantar e fazer movimentos diversificados, cuja turma tinha que repetir. Os(as) professores(as) representavam os juizes, e quem não fizesse o movimento correto era eliminado da prova. No final, uma menina acertou todos os movimentos e conseguiu “zerar” o jogo.
- b) *Score hero*: semelhante ao futebol, todos participaram, porém, algumas meninas reclamaram comentando novamente que “era melhor jogar queimada!”. O jogo aconteceu da seguinte forma: foram postas duas cadeiras encostadas na parede do fundo da sala de aula, formando, assim, uma trave, ou seja, a meta. O goleiro se manifestou de forma voluntária. Foram formadas barreiras para bater faltas, com o objetivo de fazer o gol. Quem conseguisse fazer o

gol passava para outra fase. O que mudavam eram as formas da barreira, bem como a quantidade de pessoas e a distância para o gol.

- c) *Resident evil*: a atividade foi realizada de forma individual. Foram postas duas cadeiras e duas mesas em pontos distintos da sala de aula. Oito alunos de forma voluntária se manifestaram para participar, sendo que cada um ficou em um ponto. Os alunos teriam que passar por cima da cadeira e por baixo da mesa sem deixar que os zumbis os pegassem. O objetivo era chagar até a mesa do professor, sem ser pego pelos zumbis. Caso fossem pegos, se transformavam também em um zumbi.

Como foi pontuado anteriormente, esses jogos foram realizados pelos alunos. Um dos grupos repetiu o jogo *Just dance*, fazendo algumas adaptações com o uso de outras músicas e gestos durante o jogo. Nesse contexto, identificamos uma resistência por parte dos meninos em participar de atividades que julgavam ser próprias das meninas. Outrossim, algumas meninas também tiveram resistência ao se envolverem com atividades em que consideraram ser restritas aos meninos. Portanto, cabe-nos destacar a importância de se problematizar as questões de gênero dentro do ambiente escolar. Porquanto, evidencia-se que os jogos eletrônicos podem ser usados como uma ferramenta para o combate à desigualdade e ao preconceito de gênero.

Tendo em vista o ocorrido durante as intervenções, assim como relatado na fase de recriação, Sousa *et al.* (2023), destacam a necessidade que as escolas têm de incorporar esses recursos nos processos de ensino aprendizagem, visando dar conta de todo universo imagético e criativo presente a partir dos seus sujeitos.

Após o desfecho dos blocos de intervenção, percebemos que temos muito a avançar sobre a atual realidade entre a educação e os jogos eletrônicos, conteúdo que é notoriamente negado no contexto analisado. Segundo Silveira e Torres (2007), tal fato ocorre porque a escola tem resistência às mudanças, desde a infraestrutura até a relação preconceituosa com alguns conteúdos, como as mídias, por exemplo. Os autores também relataram, na oportunidade, o pouco avanço da Educação Física em reação ao esse conteúdo na formação de seus professores.

Com efeito, a facilidade da recriação dos jogos eletrônicos por parte dos alunos no contexto analisado traz importantes pistas para pensarmos no quanto essa nova geração é ligada ao mundo dos *games*, abrindo espaço, assim, para ações e práticas inovadoras quanto a área da Educação Física escolar. Nessa conjuntura, Ramos (2008) aponta dois dos principais desafios para que isso ocorra: o primeiro, lidar com esta nova geração, buscando criar estratégias e utilizar recursos que incen-tivem e despertem o aluno para aprender; o segundo,



utilizar estes recursos para promover a aprendizagem na escola, tanto de conteúdos escolares, como de valores e princípios éticos e morais.

Considerações finais

Levando em consideração os objetivos propostos a partir das aulas, inferimos que é possível identificar potencialidades formativas que os jogos eletrônicos podem promover, com destaque para as interseções entre o real e o virtual nas aulas de Educação Física.

O transcurso das aulas nos proporcionou um olhar aproximado para o que ocorre no cotidiano escolar, trazendo à tona a presença massiva das mídias na vida dos sujeitos que lá estão. Dessa forma, consideramos necessário refletirmos questões relacionadas aos impactos educacionais resultantes de encontros e possibilidades de consolidação dos jogos eletrônicos como uma ferramenta pedagógica.

Para tanto, sublinhamos que é importante promover diálogos entre as culturas escolares, as culturas digitais e as culturas infantojuvenis. Sendo assim, fica evidente que não é preciso ser um especialista em mídias para abordar a temática nas aulas de Educação Física e atingir objetivos que ampliem o repertório de vivências dos sujeitos, motoras, sensoriais, emocionais, etc.

Por fim, observamos que o conteúdo explorado nas aulas pode servir até mesmo como ponte para se debater e repensar pontos significativos dentro da realidade escolar, e que emergiram no decorrer das intervenções, tais como o esporte, o gênero e a violência. No tocante aos alunos, identificamos a satisfação em seus semblantes e a atenção que dispensaram às atividades, demonstrando que os jogos eletrônicos podem e devem ser utilizados pedagogicamente no interior da escola, desde que devidamente integrados ao contexto educacional e com objetivos claros de aprendizagem.

Notas

- <sup>1</sup> Os jogos digitais aqui apresentados estão veiculados aos PC's, consoles de videogame e celulares.
- <sup>2</sup> Dispositivo utilizado frequentemente em jogos de videogame e em outras aplicações, no controle do movimento do cursor em tela.

Referências

BATTAIOLA, A. L. Jogos por computador: histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. *In: Jornada de Atualização em Informática*, 19, 2000, Anais [...], Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

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

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

GEE, J. P. Bons video games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

RAMOS, D. K. A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jul. 2008.

SENA, G.; MOURA, J. **Jogos eletrônicos e educação**: novas formas de aprender. Blog da Universidade da Bahia, 2006.

SILVEIRA, G. C. F.; TORRES, L. M. Z. B. Educação Física Escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 14., 2007, Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007.

SOARES, A. J. G. *et al.* Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2011, 33.4.

SOUSA, J. A. *et al.* “Pensei que ia jogar era no celular, não me mexendo...”: Tematizando os jogos digitais em uma escola pública de Tocantinópolis-TO. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023.

VAGHETTI, C. A. O.; COSTA BOTELHO DA, S. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 64-75, 2010.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Implementação do Pensamento Computacional para crianças superdotadas e talentosas: relato de experiência

Implementation of computational thinking for Gifted and talented Children: reporting an experience

 Kelly Fabíola Viana dos Santos \*  
Ana Paula Almeida de Matos \*\*

**Resumo:** Este estudo apresenta uma experiência prática da implementação de atividades de Pensamento Computacional (PC) para crianças superdotadas e talentosas em sala de recursos de Altas Habilidades/ Superdotação da SEEDF. Nos últimos anos, a adoção do Pensamento Computacional nas escolas tem crescido globalmente, sendo reconhecido como uma ferramenta fundamental para a adaptação da sala de aula às demandas da sociedade contemporânea. Esse enfoque é especialmente relevante no contexto da educação de alunos superdotados e talentosos, no qual a utilização do Pensamento Computacional desempenha um papel crucial ao atender às suas necessidades específicas, como a demanda por um ensino desafiador e estimulante. O texto descreve o processo de introdução de atividades de Pensamento Computacional em sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação, direcionadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área acadêmica. Participaram do projeto 27 alunos inscritos em sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação da Escola CAIC Helena Reis (SEEDF) na cidade de Samambaia, Brasília, Distrito Federal. O projeto resultou em uma experiência prática focada na resolução de problemas utilizando métodos e ferramentas da informática, por meio de atividades introdutórias ao Pensamento Computacional desplugado. Os alunos superdotados e talentosos foram os protagonistas desse processo, demonstrando habilidades avançadas e um grande potencial nessa área acadêmica.

**Palavras-chave:** Pensamento Computacional. Superdotação. Atividades de enriquecimento desplugadas.

**Abstract:** This study presents a practical experience of implementing computational thinking (CT) activities for gifted and talented children in a special classroom for High Abilities/Giftedness at SEEDF. In recent years, the adoption of computational thinking in schools has been growing worldwide, recognized as a key tool for adapting the classroom to the demands of contemporary society. This approach is especially relevant in the context of educating gifted and talented students, where the use of computational thinking plays a crucial role in meeting their specific needs, such as the demand for challenging and stimulating education. The text describes the process of introducing computational thinking activities in the special classroom for High Abilities/Giftedness, targeting the early years of elementary education in the academic area. The study involved 27 students enrolled in the in a special classroom for Specialized Educational Assistance in High Abilities/Giftedness at CAIC Helena Reis School (SEEDF) in Samambaia, Brasília, Distrito Federal. The project resulted in a practical experience focused on problem-solving using methods and tools from computer science, through introductory activities to unplugged computational thinking. The gifted and talented students were the protagonists of this process, demonstrating advanced skills and great potential in this academic area.

**Keywords:** Computational Thinking. Giftedness. Enrichment unplugged activities.

\* Mestre e doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Literatura e outras Artes. Professora de Artes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando na Itinerância do Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação. Contato: kvyanna@gmail.com

\*\* Pedagoga. Mestranda do Programa de Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. Contato: annapaula.matos@gmail.com

## Introdução

A adoção do Pensamento Computacional (PC) na Educação Básica tornou-se imprescindível atualmente. Na era digital em que a tecnologia moderna atinge diversas áreas do conhecimento, a educação precisa estar alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea. Assim, a inclusão de conhecimentos computacionais para alunos superdotados e talentosos da educação básica é uma oportunidade de ampliar e atender as afinidades educacionais desses alunos. Além disso, o Pensamento Computacional é uma habilidade que precisa ser implementada desde os anos iniciais da educação básica, para preparar formalmente as crianças para o mundo digital em que vivem. O PC também oferece uma oportunidade de desenvolvimento individual de conhecimentos e habilidades, de acordo com as afinidades dos alunos, na era digital. Portanto, a implementação de atividades de PC nas classes especiais de alunos superdotados e talentosos traz muitos benefícios para atender suas necessidades educacionais específicas.

Os alunos superdotados e talentosos são um grupo particular com características como capacidade acadêmica acima da média, pensamento criativo e produtivo, habilidade especial em artes visuais e cênicas, liderança ou são capazes de processar e criar desempenho usando um ou mais desses campos de talento. Além disso, consideramos para este estudo o modelo dos três anéis de Joseph Renzulli (2016), que define o comportamento de altas habilidades/superdotação como uma forma de pensar e agir resultante da interação entre três aspectos básicos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Assim, as intervenções educacionais a serem aplicadas a alunos superdotados e talentosos devem ser realizadas considerando todas essas características especiais, e a adoção de atividades de Pensamento Computacional para essas crianças é uma forma de proporcionar oportunidades educacionais diferenciadas e além daquelas ordinariamente oferecidas por meio de programas educacionais regulares.

Segundo Renzulli (2016):

O primeiro objetivo da educação de superdotados é proporcionar aos jovens o máximo de oportunidades de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de atuação nas quais o potencial superior pode estar presente. O segundo propósito é aumentar a oferta da sociedade de pessoas que ajudarão a resolver os problemas da civilização contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte, em vez de meros consumidores de informações existentes (Renzulli, 2016, p. 59).

A maioria dos alunos superdotados e talentosos demonstra interesse e habilidade em utilizar a tecnologia

de forma fácil e rápida nos processos de aquisição e geração de informações, pesquisas e produtos. No contexto da era digital, estratégias educacionais que se concentrem em aprimorar as habilidades digitais dos alunos são importantes para aumentar seu desenvolvimento intelectual, considerando a transição digital do mundo. O projeto de implementação do Pensamento Computacional para crianças superdotadas e talentosas que relatamos busca alcançar os dois propósitos descritos por Renzulli (2016): proporcionar aos jovens o máximo de oportunidades de autorrealização e aumentar a oferta da sociedade de pessoas que ajudem a resolver os problemas da civilização contemporânea.

O objetivo do projeto de implementação de atividades de Pensamento Computacional é introduzir os conceitos fundamentais do Pensamento Computacional Desplugado aos alunos da sala de recursos de altas habilidades/superdotação na área acadêmica, nos anos iniciais de uma escola em Samambaia. Isso foi feito por meio de atividades de pesquisa e investigação, onde os alunos assumiram o papel de protagonistas no desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico e multidisciplinaridade. Além disso, as atividades de desenvolvimento do Pensamento Computacional na sala de recursos tiveram como objetivo auxiliar o estudante a:

- Exercitar a capacidade de resolução de problemas, assumindo o protagonismo e a autoria em sua vida pessoal e coletiva;
- Compreender e utilizar os passos básicos da resolução algorítmica de problemas;
- Compreender como classificar informações;
- Construir um conjunto de instruções para realizar uma tarefa simples;
- Compreender a evolução da computação e seus efeitos para a humanidade;
- Reconhecer que o *software* é projetado para controlar as operações do computador;
- Demonstrar como números binários podem ser usados para representar informações.

A implementação de atividades de Pensamento Computacional desplugado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação na área acadêmica, anos iniciais de Samambaia, mostrou-se uma abordagem eficaz para desenvolver habilidades essenciais nos alunos superdotados e talentosos. Ao colocá-los como protagonistas em atividades de pesquisa e investigação, foi possível promover não apenas o desenvolvimento do Pensamento Computacional, mas também estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas complexos. Essas habilidades são fundamentais para preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea e para aproveitar ao máximo seu potencial. O projeto demonstrou

que o Pensamento Computacional não se limita ao uso de computadores, mas é uma habilidade cognitiva e prática que pode enriquecer significativamente o processo educacional dos alunos superdotados e talentosos.

## 1. Pensamento Computacional Desplugado

No contexto da era digital, surge a necessidade de preparar alunos do ensino fundamental e médio para viver e trabalhar em um mundo influenciado pela computação. Como tal, as escolas têm tentado maneiras diferentes de ganhar impulso no envolvimento dos alunos na ciência da computação. No entanto, devido à superdigitalização de hoje, muitas vezes associamos todos os processos computacionais apenas ao uso de computadores. É necessário, portanto, voltar à mentalidade de que resolver problemas, projetar soluções e processar dados, antes de ser uma habilidade digital, é uma habilidade mental. Afinal, todas essas atividades sempre foram realizadas antes mesmo do surgimento de qualquer tipo de tecnologia ou dispositivo digital.

Nesse sentido, inicia-se o desenvolvimento do projeto de implementação do Pensamento Computacional na educação de alunos superdotados e talentosos de forma desplugada. A intenção, neste primeiro momento, é proporcionar aos alunos a compreensão e a vivência das várias ideias que a informática engloba, sem que seja necessário que se envolvam em atividades específicas de programação. As atividades trabalhadas neste projeto não se destinavam ao desenvolvimento de motores de busca, construção de aplicações, jogos ou redes sociais em ambiente digital. Em vez disso, a proposta era de que os estudantes fossem colocados no contexto de ideias e técnicas necessárias para a resolução de problemas e processamento de dados. Dessa forma, o projeto busca envolver os alunos na origem do Pensamento Computacional, levando-os ao entendimento de que estão inseridos em sistemas digitais e podem compartilhar suas experiências, bem como que são capazes de criar seus próprios métodos computacionais. Entre outros objetivos, o projeto buscou levar os alunos a compreender a amplitude de possibilidades e desafios que podem vivenciar em relação ao Pensamento Computacional, como nos ensina Jeannette M. Wing (2016):

Pensamento Computacional envolve a resolução de problemas, projeção de sistemas, e compreensão do comportamento humano, através da extração de conceitos fundamentais da ciência da computação. O Pensamento Computacional inclui uma série de ferramentas mentais que refletem a vastidão do campo da ciência da computação (Wing, 2016, p. 2).

Alinhadas com a BNCC, que propõe dez competências gerais para a educação básica, as atividades que foram desenvolvidas pelo projeto de PC para alunos superdotados

e talentosos, visam atender ao que está estabelecido em sua quinta competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas várias práticas sociais (incluindo crianças em idade escolar) para comunicar, acessar e disseminar informação, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer papel central e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 7).

Além disso, a BNCC reconhece a importância de abordar a cultura digital de forma inclusiva e democrática, apontando para a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso e possam utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e criativa. Isso significa não apenas usar a tecnologia como meio de ensino, mas também ensinar os alunos a serem produtores de conteúdo digital, capazes de compreender e influenciar ativamente a cultura digital em que estão inseridos.

Assim, a intensa imersão na cultura digital presente no cotidiano dos estudantes brasileiros ganha atenção especial na BNCC, destacando o uso de recursos digitais ou experiências tecnológicas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem propostas neste projeto permitem que os alunos vejam a computação como uma parte importante de seu mundo, não ficando presos na relação computador-jogo, mas sim explorando as diversas maneiras pelas quais a computação, dispositivos e tecnologia impactam suas vidas.

Como as tecnologias de informação e comunicação se tornam cada vez mais integradas às novas formas de existir, pensar, relacionar-se e agir no mundo, este projeto não as encara meramente como ferramentas ou recursos educacionais, mas sim como um meio para fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Essas habilidades, destacadas por Zapata-Ross (2015), incluem a colaboração na resolução de problemas, a metacognição (reflexão sobre o próprio pensamento), a persistência na interação para superar desafios (retornando ao problema até alcançar a solução desejada), a criatividade, a heurística (utilização de experiências anteriores para resolver problemas) e outras. Essa abordagem reconhece a importância de capacitar os alunos não apenas como usuários, mas também como criadores ativos de conteúdo digital, despertando neles o interesse em aplicar os conhecimentos e habilidades do Pensamento Computacional a qualquer área do conhecimento.

Dessa forma, este projeto angariou apresentar aos alunos superdotados e talentosos a proposta de introduzir os conceitos fundamentais do Pensamento Computacional desplugado, por meio de atividades de pesquisa e abordagens para a implementação de práticas que promovam o pensamento criativo, imaginativo e o raciocínio



lógico-matemático. Além disso, buscou-se demonstrar que os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no Pensamento Computacional são aplicáveis em qualquer área do conhecimento, não se limitando às áreas tecnológicas. Essa perspectiva amplia as possibilidades de uso e relevância do Pensamento Computacional, contribuindo para uma formação integral e versátil dos estudantes.

## 2. Atividades de enriquecimento escolar e Pensamento Computacional Desplugado

No Brasil, o aluno identificado como talentoso ou superdotado, tem direito a receber atendimento educacional especializado, no contexto da educação inclusiva. Este serviço segue o *Schoolwide Enrichment Model (SEM)* proposto por Renzulli (2016). Por ser uma proposta flexível, o modelo de enriquecimento triádico pode ser ajustado a diferentes realidades educacionais, podendo ser aplicado em todos os níveis de ensino e em diferentes condições socioeconômicas. O objetivo é tornar mais dinâmicas as experiências educacionais desses alunos, nas quais eles participem das tomadas de decisão e, assim, adquiram autonomia.

Para além da simples aceleração ou compactação do currículo, o enriquecimento triádico é uma abordagem educacional destinada a atender às necessidades dos alunos superdotados e talentosos. A ideia é proporcionar uma educação enriquecida e desafiadora que estimule o desenvolvimento de três áreas que, como anéis, se inter-relacionam:

- **Altas habilidades:** este primeiro elemento refere-se às habilidades intelectuais acima da média que os alunos superdotados apresentam. Eles podem ser capazes de aprender mais rapidamente, compreender conceitos complexos e pensar de maneira mais profunda e sofisticada em comparação com seus pares.
- **Criatividade:** a criatividade é o segundo elemento essencial. Renzulli (2016) acreditava que a superdotação não é apenas sobre possuir conhecimentos e habilidades avançadas, mas também sobre ser capaz de aplicar esses conhecimentos de maneira inovadora e original. O enriquecimento triádico busca estimular a criatividade dos alunos, incentivando-os a pensar fora dos padrões pré-determinados e a resolver problemas de maneiras novas e únicas.
- **Comprometimento:** o terceiro elemento, o comprometimento, envolve a motivação e a paixão do aluno pela área de interesse. Os alunos superdotados tendem a se envolver profundamente em suas áreas de interesse e a dedicar tempo e esforço consideráveis para aprimorar suas habilidades.

O enriquecimento triádico envolve a criação de um ambiente educacional que incorpora atividades desafiadoras, projetos de pesquisa, colaboração entre os alunos e

exploração criativa. A ideia é que essa abordagem ajude a desenvolver o potencial máximo dos alunos superdotados em todas as três áreas do modelo.

Renzulli (2016) enfatiza que a superdotação é um fenômeno complexo e que a educação adequada para os alunos superdotados deve abordar tanto as necessidades intelectuais quanto as emocionais. O enriquecimento triádico visa criar um ambiente estimulante e enriquecedor, onde os alunos possam explorar suas paixões, desenvolver suas habilidades e se tornar aprendizes independentes e criativos.

O Modelo de Enriquecimento Escolar prevê três tipos de atividades a serem gradualmente introduzidas na prática de ensino e aprendizagem dos alunos. As atividades de enriquecimento do Tipo I estão disponíveis para todos os alunos e visam principalmente apresentá-los a uma ampla gama de conhecimentos e assuntos que geralmente não fazem parte do currículo escolar. Essas atividades fornecem experiências exploratórias ou introdutórias que ajudam a identificar áreas de interesse para os alunos.

Essas atividades visam expandir e explorar os conhecimentos e as habilidades dos alunos em áreas específicas de interesse. Elas geralmente envolvem pesquisa, leituras avançadas, exploração de tópicos não convencionais e atividades que incentivam a exploração autônoma. O objetivo é permitir que os alunos se aprofundem em áreas que os motivam e desenvolvam habilidades de pesquisa e aprendizado autodirigido.

As atividades do Tipo II são introduzidas com base no reconhecimento das áreas de interesse de cada aluno, e visam desenvolver técnicas e métodos para conduzir pesquisas por eles desenvolvidas. Nesse tipo de atividade, os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos colaborativos para abordar tarefas desafiadoras que requerem resolução de problemas, criatividade e aplicação de conhecimentos. Isso promove o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração entre os alunos. As atividades de aprendizado de grupo podem incluir projetos interdisciplinares, simulações, debates, resolução de quebra-cabeças complexos e outras tarefas que envolvam trabalho em equipe.

As atividades do tipo III visam buscar soluções para problemas reais; produzir novos conhecimentos em torno de um assunto; executar serviços e produzir produtos. Este tipo de atividade exige maior personalização. Essas atividades podem incluir a aplicação prática de conhecimentos e habilidades em contextos do mundo real, como estágios, exposições, participação em competições, colaboração com profissionais da área e projetos que tenham impacto na comunidade. O objetivo é mostrar aos alunos como o que eles estão aprendendo pode ser relevante e útil em diferentes situações da vida real.

No projeto de implementação de atividades de Pensamento Computacional na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, área acadêmica, anos iniciais, as atividades de enriquecimento escolar foram sendo aplicadas semanalmente, pela professora-tutora, com base nas seguintes habilidades pertinentes ao PC:

- a) Reconhecimento de padrões: atividades para identificar características comuns entre problemas e suas soluções;
- b) Decomposição: atividades para dividir os problemas em partes menores para facilitar a resolução;
- c) Abstração: atividades que envolvem filtragem e classificação de dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em um determinado problema. Também envolve formas de organizar as informações em estruturas que podem auxiliar na solução de problemas;
- d) Algoritmos: atividades para criar estratégias ou um conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema.

Com o desenvolvimento dessas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a importância do trabalho cooperativo e colaborativo na resolução de problemas e na articulação entre a informática e outras áreas educacionais.

As atividades de desenvolvimento do Pensamento Computacional foram adequadas às do modelo de enriquecimento, de modo a não se tornarem mutuamente exclusivas, adaptando-se e evoluindo de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Com isso, tornou-se possível proporcionar a eles uma experiência educacional mais desafiadora, significativa e enriquecedora, estimulando o desenvolvimento integral, por meio da promoção de suas habilidades intelectuais, criativas e emocionais.

## 3. Resultados

A proposta deste projeto surgiu da participação da professora Ana Paula Almeida em um curso de formação oferecido pela EAPE, *Robótica Educacional: arduino e suas funcionalidades no Tinkercad*, e da observação de uma crescente demanda dos alunos, que demonstravam interesse na aprendizagem de métodos de solução de problemas por meio de atividades de Pensamento Computacional. Outra necessidade observada era a de proporcionar conhecimento do universo tecnológico como parte importante do cotidiano dos estudantes. O desenvolvimento desse projeto, bem como seus resultados, estão intrinsecamente ligados a esses dois polos: o interesse dos estudantes pelo assunto e a necessidade de resposta da sala de recursos à cultura digital tão amplamente difundida na sociedade contemporânea.

Como ponto de partida para introdução do debate sobre o conceito de Pensamento Computacional Desplugado foi apresentado aos alunos o filme *O Detetive Pikachu*. A partir desse momento, houve um despertar para a amplitude dos conhecimentos em torno da computação. A apresentação do filme e as discussões orientadas também aguçaram a imaginação de todos, resultando em motivação para se aprofundar no assunto e compreender melhor a importância da investigação e da pesquisa, fundamentadas na tecnologia.

Nos encontros seguintes, foram apresentados aos alunos determinados problemas centrais aos quais, num primeiro momento, eles deveriam propor formas espontâneas de solução. Alternadamente, também houve oportunidade dos próprios alunos apresentarem problemas que desejavam solucionar. Então, num segundo momento, conforme os pilares do PC, os problemas apresentados passaram a ser decompostos em partes menores para uma melhor compreensão. A análise desses fragmentos e a identificação de situações semelhantes permitiram que os alunos dominassem o reconhecimento de padrões, prestando atenção aos detalhes importantes e utilizando a abstração. Dessa forma, eles entenderam a lógica por trás da resolução do problema, criando algoritmos.

Os estudantes tiveram acesso a uma lista de instruções necessárias para atingir seis objetivos comuns do cotidiano – atividade de decomposição. Como resultado, todos aprenderam a elaborar suas próprias listas de instrução, sendo colocados diante da necessidade de decomposição de problemas complexos. Entre as propostas de atividades pré-elaboradas que todos gostaram e tiveram bastante facilidade, podemos citar a busca por trajetos entre dois pontos (personagens) e a elaboração de uso de condicionais, como definição de roupas que devem ser utilizadas em diferentes situações (uso de condicionais). Essas duas atividades foram coloridas e tiveram excelente receptividade por parte dos estudantes. Entretanto, quando expostos à atividade relacionada ao aprendizado de formas de escrever resumidamente os mesmos comandos, alguns demonstraram certa dificuldade de síntese e até mesmo tédio. Por fim, no intuito de abranger e praticar os parâmetros do Pensamento Computacional e envolver os alunos em todo o processo, uma atividade de estacionamento algorítmico em forma de jogo foi elaborada pela turma e apresentada em oficinas e no XI Circuito de Ciências, Etapa Regional de Samambaia.

Um dos principais resultados alcançados por este projeto foi a participação bem-sucedida no XI Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal em 2022, com o tema *Desplugando: criatividade e imaginação além da computação*. Este circuito é reconhecido como uma das políticas educacionais mais importantes de incentivo à produção e à divulgação científica, tecnológica e cultural. Ele se destaca por seu significativo

potencial inovador no ensino, desenvolvimento crítico e criativo, aprendizagem e compreensão da prática científica no ambiente escolar. O projeto recebeu a nota 9,53 dos avaliadores do circuito, sendo classificado em primeiro lugar na categoria Ciência para o futuro (Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação).

Dos 27 alunos participantes do projeto, sete se inscreveram, com autorização dos responsáveis, no Desafio *Bebras Brasil*, a maior competição internacional de Pensamento Computacional. No Brasil, essa competição é organizada pela empresa *UpMat* Educacional, responsável também pelo Concurso Internacional Canguru de Matemática. Todos os sete alunos inscritos responderam a todas as questões do concurso, não deixando nenhuma sem resposta. Na classificação daquele ano (2022), quatro alunos do projeto alcançaram distinções no concurso. Um deles recebeu Honra ao Mérito e os outros três, medalhas. Um aluno conquistou a medalha de ouro, com um total de 48 pontos; outro obteve a medalha de prata, com 44 pontos, e um terceiro ficou com a medalha de bronze, totalizando 38 pontos.

Todas as atividades propostas foram bem recebidas pelas crianças. O acompanhamento pedagógico foi realizado pela professora-tutora Ana Paula Almeida e pela professora itinerante Kelly Vyanna. A professora-tutora desenvolveu o projeto diretamente com os estudantes a cada encontro, registrando os avanços e dificuldades. A professora itinerante ofereceu suporte pedagógico e serviço de coordenação auxiliar das atividades. Devido principalmente à diversidade de foco que os alunos da sala de recursos apresentam, notou-se que alguns dos participantes absorveram o conteúdo com mais facilidade, enquanto outros demonstraram uma percepção um pouco mais lenta, especialmente nas atividades de raciocínio lógico-matemático. Toda a turma se envolveu nas atividades cotidianas realizadas na sala de recursos e na preparação das atividades que foram expostas no XI Circuito de Ciências Etapa Regional de Samambaia. Alguns alunos se voluntariaram para participar da exposição dos trabalhos e das apresentações durante o evento. Sete alunos se inscreveram, com autorização dos responsáveis, no Desafio *Bebras Brasil*.

### Considerações finais

As atividades de Pensamento Computacional desplugado referem-se a atividades que ensinam os conceitos fundamentais do Pensamento Computacional sem a necessidade de um computador ou dispositivo eletrônico. Essas atividades podem envolver quebra-cabeças, jogos, exercícios práticos e simulações que ajudam os alunos a desenvolver habilidades de resolução de problemas, lógica, abstração, decomposição e padrões.

A proposta do projeto surgiu da participação da professora Ana Paula Almeida em um curso de formação sobre *Robótica Educacional*, aliada à observação da crescente demanda dos alunos por métodos de solução de problemas através do Pensamento Computacional. O objetivo era também proporcionar conhecimento tecnológico como parte essencial do cotidiano dos estudantes. O projeto foi desenvolvido a partir do filme *O Detetive Pikachu*, que introduziu o debate sobre Pensamento Computacional Desplugado, despertando interesse e incentivando a investigação e pesquisa tecnológica.

As atividades seguintes focaram em problemas centrais que os alunos deveriam decompor para melhor compreensão, desenvolvendo habilidades como reconhecimento de padrões, atenção aos detalhes e abstração. A turma se envolveu em atividades como busca por trajetos e elaboração de condicionais, sendo que algumas atividades geraram mais interesse do que outras. O projeto culminou com a participação no XI Circuito de Ciências, com o tema *Desplugando: criatividade e imaginação além da computação*, onde obteve a nota 9,53 e classificação em primeiro lugar na categoria Educação Especial. Além disso, sete alunos participaram do Desafio *Bebras Brasil*, com destaque para quatro alunos que receberam distinções, incluindo uma medalha de ouro.

Em relação à educação de alunos com altas habilidades/superdotação, as atividades de Pensamento Computacional Desplugado podem ser particularmente benéficas, uma vez que atendem às suas necessidades específicas de aprendizado. Isso é especialmente relevante nos seguintes aspectos:

- 1) Estímulo à abstração e pensamento abstrato: alunos superdotados frequentemente possuem habilidades cognitivas avançadas, incluindo a capacidade de abstrair e compreender conceitos complexos. As atividades de Pensamento Computacional Desplugado exigem que os alunos pensem de forma abstrata, identificando padrões e princípios subjacentes, o que pode ser altamente estimulante para eles.
- 2) Desenvolvimento do pensamento lógico: as atividades de Pensamento Computacional desplugado frequentemente requerem a aplicação de lógica e raciocínio sequencial. Os alunos superdotados podem se beneficiar ao desenvolver ainda mais suas habilidades de raciocínio lógico e dedutivo por meio dessas atividades.
- 3) Desafio e complexidade: alunos superdotados muitas vezes anseiam por desafios intelectuais significativos. As atividades de Pensamento Computacional Desplugado podem apresentar quebra-cabeças e problemas complexos que os incentivam a aplicar suas habilidades em contextos novos e interessantes.

- 4) Estímulo à criatividade: Mesmo sem a presença de dispositivos eletrônicos, as atividades desplugadas podem ser projetadas para incentivar a criatividade dos alunos. Eles podem ser convidados a criar algoritmos, projetar sistemas e encontrar soluções inovadoras para problemas.
- 5) Aprendizado interdisciplinar: muitas atividades de Pensamento Computacional Desplugado podem ser integradas a outras disciplinas, como matemática, ciências e até mesmo áreas artísticas. Isso permite que os alunos explorem conexões entre diferentes campos do conhecimento.
- 6) Colaboração e comunicação: algumas atividades de Pensamento Computacional Desplugado são projetadas para serem realizadas em grupo. Isso oferece aos alunos a oportunidade de colaborar,

compartilhar ideias e discutir soluções, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

- 7) Acessibilidade e flexibilidade: as atividades desplugadas são acessíveis e não requerem dispositivos eletrônicos específicos. Isso significa que os alunos podem se envolver nelas em diferentes ambientes, permitindo maior flexibilidade e adaptabilidade.

Enfim, as atividades de Pensamento Computacional Desplugado podem proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para alunos superdotados e talentosos. Elas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, criatividade, resolução de problemas e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que oferecem uma abordagem prática e envolvente para aprender conceitos importantes de computação e lógica.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. *In*: RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. (Ed.). **Reflections On Gifted Education**: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues. Waco, TX: Prufrock Press, 2016. pp. 55-86.
- ZAPATA-ROSS, M. Pensamiento computacional: una nueva alfabetización digital computational thinking: a new digital literacy. **Revista de Educación a Distancia**, 144 REDv. 46, n. 4. Espanha, Set. 2015. DOI10.6018/red/46/4https://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf. Last accessed 2023/08/21.
- WING, J. Pensamento Computacional – um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. Tradução de Cleverson Sebastião dos Anjos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711. Acesso em: 10 maio 2024.



# Anotações

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.[illegible]

**ENSINO  
FUNDAMENTAL**



**DA ALFABETIZAÇÃO**



**ÀS ADOLESCÊNCIAS**



Brasília-DF • Cadernos RCC#37 • v. 11 • n. 2 • maio 2024



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Ibaneis Rocha - Governador Celina Leão - Vice-Governadora
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária
SECRETARIA EXECUTIVA Isaías Aparecido Da Silva - Secretário
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Maria das Graças de Paula Machado - Subsecretária
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PESQUISA (DIOP) Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora
EDITORA-CHEFE Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)
EDITORAS ADJUNTAS Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF) Carolina Carrijo Arruda (SEEDF) Eliane Luiz de Freitas (SEEDF) Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)
EDITORES DE SEÇÃO Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) Martha Lemos de Moraes (SEEDF) Robson Santos Câmara Silva (SEEDF)
EDITORES CONVIDADOS André Vieira Freitas (DIEF/SEEDF) Charlene de Oliveira Rodrigues (DIEF/SEEDF) Flávia Maria Barbosa (DIEF/SEEDF)
COMITÊ GESTOR Adriana Almeida Sales de Melo (UnB) Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF) Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF) Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF) Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF) Ingrid Dittrich Wiggers (UnB) Juliana Alves de Araujo Bottechia (SUBEB/SEEDF) Maria das Graças de Paula Machado (EAPE/SEEDF) Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF) Remi Castioni (UnB)
CONSELHO EDITORIAL Adriana Almeida Sales de Melo (UnB) Bruno Portigliatti (FCU) Célio da Cunha (UCB) Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA) Girlene Ribeiro de Jesus (UnB) Gustavo Henrique Moraes (INEP) Ingrid Dittrich Wiggers (UnB) Jaqueline Moll (UFRGS) José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC) Lêda Gonçalves de Freitas (UCB) Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP) Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT) Ormezinda Maria Ribeiro (UnB) Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA) Remi Castioni (UnB) Rosemary Dore Heijmans (UFMG)
REVISÃO Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
ARTE DA CAPA Imagem cedida pela Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF/SEEDF)
DIAGRAMAÇÃO Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)
IMPRESSÃO Secretaria de Estado de Educação Tiragem: 1.000 exemplares ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

[periodicos.se.df.gov.br/comcenso](http://periodicos.se.df.gov.br/comcenso)



## PRÓLOGO

# Práticas Pedagógicas Exitosas e valorização docente no Ensino Fundamental

O dossiê temático ‘*Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências*’, teve como foco, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, experiências exitosas para essa importante e ampla etapa da Educação Básica. Para tanto, discute-se inicialmente o entendimento de Práticas Pedagógicas Exitosas, destacando a sua relevância, para depois contextualizar a realização do *Fórum do Ensino Fundamental* e a proposta do referido dossiê temático. Nesta jornada, foram exploradas experiências singulares, as quais, apesar dos inúmeros desafios vivenciados, concretizaram-se no contexto e no cotidiano escolar de crianças e jovens, de maneira significativa, articulada e contextualizada às demandas individuais e coletivas inerentes à realidade da comunidade escolar.

Em cada história compartilhada, tornou-se notório como as práticas pedagógicas bem-sucedidas podem impactar a vida das estudantes e dos estudantes. Elas auxiliam na construção de princípios e valores essenciais ao convívio social, possibilitam o envolvimento de toda a comunidade escolar na busca de soluções para as inúmeras demandas vivenciadas na própria realidade, ou seja, estão amparadas pelas práticas sociais das/dos estudantes em diálogo com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal<sup>1</sup>.

Esse dossiê apresenta uma jornada, com foco na etapa do Ensino Fundamental, envolvendo professores, estudantes, famílias e a comunidade escolar em sentido amplo. Envolveu também o compromisso da Diretoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica (DIEF/SUBEB) em parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) em prol de compartilhar conquistas e caminhos trilhados por nossas professoras e nossos professores em busca de uma educação de qualidade para os estudantes do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Há uma profusão de práticas exitosas no âmbito da SEEDF e seu debate na Educação Básica remete a experiências bem-sucedidas no âmbito da atuação docente que contribuem de maneira eficaz para o processo de aprendizagem das estudantes e dos estudantes, no sentido de promover uma educação de qualidade amparada nos sujeitos sociais.

Neste cenário, para detalhar o caráter exitoso, faz-se necessário problematizá-lo a partir de uma reflexão mais ampla sobre a Prática Pedagógica. Seguindo a visão da Pedagogia Histórico-Crítica, Fernandes e Grillo<sup>2</sup> definem prática pedagógica como prática intencional de ensino que contempla o “conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e baseada na relação prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares”. Ademais, no processo de ensino e aprendizagem, valoriza-se a prática social dos estudantes, “compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas em sua trajetória pessoal e acadêmica, transposto para o estudo dos conhecimentos científicos”, tendo em vista “trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação

<sup>1</sup> DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: Pressupostos Teóricos, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf).

<sup>2</sup> FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. Currículo e prática pedagógica da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006, p. 447.

dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles”, conforme prevê o Currículo em Movimento do Distrito Federal<sup>3</sup>. Pensando a prática pedagógica a partir da prática social, Guedes, Reis e Cardozo<sup>4</sup> apontam que essas práticas devem visar promover “não somente a aprendizagem dos conteúdos, aquisição de competências e habilidades, mas, acima de tudo o encontro de pessoas, culturas; momento de criação e reinterpretação criativa; saber como objeto de desejo; prática como encontro de afetos que nos afetam”. Nesse sentido, ressalta-se o aspecto de “elevação das possibilidades de desenvolvimento da humanidade de docentes e discentes”.<sup>5</sup> Destaca-se, pois, a extrema relevância do papel docente, que está ancorado na prática social.

Vivemos um contexto de imensas dificuldades para a educação, com limitações orçamentárias e questionamentos à atuação docente. No entanto, é justamente nesse complexo contexto que se abre caminho para esperar, na perspectiva de Paulo Freire<sup>6</sup>. Em meios aos desafios, temos campos férteis para nos motivar e aflorar a criatividade, fazendo com que ideias e projetos novos sejam criados e implementados na perspectiva de superar as dificuldades, de resolver os problemas e de avançar nas aprendizagens, erradicando o analfabetismo e combatendo a ignorância com conhecimento técnico e científico, para fomentar o senso crítico.

Na perspectiva de buscar uma educação de qualidade e emancipadora, se apresentam as Práticas Pedagógicas Exitosas, que sinalizam para a transformação em meio às dificuldades estruturais e para a superação de desafios. Como apontam Silva e Costa<sup>7</sup>, “ao dialogarmos sobre as práticas exitosas dos/as professores/as, é satisfatório encontrar docentes que mesmo em meio a tantos desafios, tentam buscar novas formas de ministrar/desenvolver suas aulas, trabalhando as dificuldades de cada estudante, motivando-o aprender, visando o desenvolvimento de suas potencialidades”.

Acerca do que caracteriza uma Prática Pedagógica Exitosa, Silva e Costa<sup>8</sup> destacam que, a rigor, são aquelas que se apresentam no sentido de oferecer uma educação de qualidade. Para lograr esse caráter exitoso a uma Prática Pedagógica, podem ser considerados diversos aspectos, tais como: o olhar para a individualidade das/dos estudantes, o foco no protagonismo estudantil, o caráter de engajamento/adesão coletiva e a qualificação de professoras e professores. No que se refere *ao olhar para a individualidade das/dos estudantes*, Silva e Costa<sup>9</sup> destacam que “as Práticas Pedagógicas Docentes Exitosas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que, o/a professor/a busca estratégias para atender as necessidades de cada aluno/a, visando o desenvolvimento escolar e priorizando sua individualidade”.

<sup>3</sup> DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais*. Brasília, 2018, p. 32. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf).

<sup>4</sup> GUEDES, M. Q.; REIS, C. F. dos; CARDOZO, L. S. A intencionalidade nas práticas pedagógicas. In: REIS, C. F. dos; CARDOZO, L. S.; GUEDES, M. Q. *Práticas pedagógicas exitosas da educação básica*, São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 15.

<sup>5</sup> MARQUES, E. de S. A. *Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências sócio afetivas de professores e alunos*. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020, p. 115.

<sup>6</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

<sup>7</sup> SILVA, I.; COSTA, M. B. T. de F. Educação do campo: reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas. Foco em turmas multisseriadas na Educação do Campo. *Sou. Am. J. Basic Edu., Tech. Technol.*, v. 8, n. 1, p. 508. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4212>.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 498.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 512.

Relacionado ao aspecto anterior, destaca-se que, para uma Prática Pedagógica Exitosa se constituir, é necessário que haja o *foco no protagonismo estudantil*. Na visão de Anjos e Guedes,<sup>10</sup> “O/a docente que desenvolve práticas dessa natureza (...) prima suas ações pela investigação, reflexão e inovação com foco em desenvolvimento de aprendizagens significativas e que torne os educandos sujeitos ativos, propositivos e autônomos”. Afinal, como apontam Silva e Costa<sup>11</sup>: “A prática pedagógica do/a professor/a só será exitosa quando o ato de ensinar não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, ensinar é bem mais complexo, é despertar os/as educandos/as para o conhecimento”.

Quanto às individualidades das/dos estudantes e o incentivo ao seu protagonismo, destaca-se ainda para que se alcançar o êxito de uma Prática Pedagógica, faz-se necessária a adequação e a *ligação com o contexto das/dos estudantes e da comunidade escolar*. Na visão de Silva e Costa<sup>12</sup>, “Os/as professores/as ao reverem suas práticas, considerando a realidade de sua escola e comunidade, começam a ressignificar suas estratégias, desenvolvendo suas práticas exitosas, em que considerem as potencialidades dos seus discentes”.

Pensando no contexto escolar, mas no arranjo entre os atores que o compõem, para se lograr uma Prática Pedagógica Exitosa, faz-se necessário ainda o *engajamento e a adesão coletiva*. Com essa perspectiva, Silva e Costa<sup>13</sup> destacam que “para que a práxis pedagógica tenha resultados exitosos necessita de ações conjuntas que envolvam a todos/as da escola, onde se empenhem em prol à aprendizagem contextualizada e reflexiva”.

Como último, mas não menos importante, aspecto destacado para se alcançar uma Prática Pedagógica Exitosa, destaca-se a necessidade de *qualificação de professores*, “na perspectiva de uma formação crítica, reflexiva, que propicie a criação, planejamento e interpretação das intencionalidades dos currículos, dos fenômenos sociais, necessidades educativas dos estudantes, da utilização do diálogo como princípio pedagógico para poder desenvolver práticas diferenciadas, exitosa e significativas”, conforme Anjos e Guedes apontam<sup>14</sup>.

Trata-se, portanto, de uma complexa ação, mas que encontra campos férteis em diferentes contextos educacionais, em que florescem inúmeras Práticas Pedagógicas Exitosas, cuja culminância se deu com a realização do *Fórum do Ensino Fundamental 2023* da rede pública de ensino do Distrito Federal juntamente com publicação desse dossiê temático.

Um dos campos férteis para práticas pedagógicas exitosas no Brasil é o Distrito Federal, que tem o vanguardismo como um de seus aspectos desde os primórdios do sistema educacional de Brasília. Na senda da construção da nova capital da República, com seu projeto modernista, síntese de um projeto de nação para o Brasil em que povos de todas as regiões produziram uma cidade cosmopolita, constituiu-se um sistema educacional inovador. Nossa educação sempre buscou estar à frente de seu tempo, em movimento, atualizada, enfrentando desafios e inovando no sentido de melhor atender os estudantes para promover uma educação de qualidade, transformadora e emancipadora.

<sup>10</sup> ANJOS, A. P. S. de P. dos; GUEDES, M. Q. As correlações entre currículo, formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas. In: REIS, C. F. dos; CARDOZO, L. S.; GUEDES, M. Q. *Práticas pedagógicas exitosas da educação básica*, São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 32.

<sup>11</sup> SILVA, I.; COSTA, M. B. T. de F. Educação do campo: reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas. Foco em turmas multisseriadas na Educação do Campo. *Sou. Am. J. Basic Edu., Tech. Technol.*, v. 8, n. 1, p. 509, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4212>.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 508.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 508.

<sup>14</sup> ANJOS, *op. cit.*, p. 30-31.



Como importantes referências para a educação no Distrito Federal temos o patrono da educação, Paulo Freire, além de ilustres nomes como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, idealizadores da Educação Básica no Distrito Federal, da Universidade de Brasília e marcos para a Educação Básica e Superior no país, sempre em busca de uma educação pública de qualidade, laica, em tempo integral, com formação integral e com um projeto pedagógico único. A partir desse espírito inovador, estruturou-se a rede pública de ensino do Distrito Federal, que se desenvolveu como um sistema de excelência cuja evolução se deu em paralelo com o crescimento de Brasília, para além do Plano Piloto, com uma metrópole nacional pujante e diversa.

Nessa rede pública de ensino, destacam-se inúmeras Práticas Pedagógicas Exitosas. Nas diversas unidades escolares do Distrito Federal, dentre escolas do campo e dos núcleos urbanos das diferentes Regiões Administrativas, docentes, com o apoio da coordenação pedagógica, das equipes gestoras e da comunidade escolar como um todo, desenvolvem práticas exitosas que contribuem para o fortalecimento da educação.

Com o intuito de valorizar e dar visibilidade a essas experiências, a equipe da DIEF organizou e realizou, em novembro de 2023, o *Fórum do Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências*, com o propósito de promover um momento de reconhecimento e compartilhamento de Práticas Pedagógicas Exitosas dos profissionais da educação da rede pública de ensino que atuam no Ensino Fundamental e promovem a alfabetização, a aprendizagem, os diversos letramentos e o protagonismo estudantil. Qual foi a nossa surpresa? Quando as inscrições começaram a chegar, nos deparamos com relatos de ricas práticas, as quais evidenciaram que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, professoras/es têm uma incrível resiliência e continuam criando, produzindo, ensinando e formando crianças e adolescentes com a qualidade característica e histórica da rede de ensino do Distrito Federal.

Após análise da comissão de seleção do Fórum, autores de 24 relatos de Práticas Pedagógicas Exitosas foram homenageados com placas de reconhecimento em cerimônia pública, um momento de bastante emoção com a congratulação a esses valorosos profissionais da educação. Dos relatos homenageados, 12 foram apresentados durante os painéis do Fórum, em um auditório para centenas de profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. As apresentações foram de grande qualidade e renderam belos, inspiradores e emocionantes momentos.

Para valorizar ainda mais as práticas apresentadas, idealizou-se o dossiê temático *Ensino Fundamental: da alfabetização às adolescências*, submetido pela equipe da DIEF à apreciação da equipe editorial da *Revista Com Censo (RCC)*, periódico científico da SEEDF, atualmente vinculado à EAPE. O corpo editorial desse importante periódico científico, voltado para os estudos educacionais do Distrito Federal, prontamente abraçou a ideia e lançou, em dezembro de 2023, a chamada pública para o referido dossiê, que se apresenta no ano em que a RCC completa dez anos.

Institucionalmente, o dossiê propiciou uma parceria interinstitucional com o envolvimento de duas importantes subsecretarias da SEEDF, a SUBEB, por meio da DIEF e a EAPE, por meio da equipe editorial da Revista Com Censo (RCC), o que implicou em reuniões permeadas por árduos e enriquecedores debates entre as áreas técnicas envolvidas. Pautando-se no espírito da Revista Com Censo, a ideia de fomentar a publicação científica de trabalhos de docentes do Ensino Fundamental em um periódico científico, da casa e de renome, representou uma importante ferramenta de valorização e divulgação dessas ricas práticas junto à rede. De todo modo, essa valorosa empreitada constituiu também um grande desafio. Após aberta a chamada pública, os editores convidados procederam com o convite aos participantes do Fórum para que submetessem seus relatos à revista, com a adequação às normas de publicação.

Professoras e professores, considerando as suas inúmeras subjetividades e histórias de vidas amparadas por vivências educativas diversificadas, desenvolvidas com os seus estudantes da Educação Básica da SEEDF, com ou sem experiência de pesquisa no meio acadêmico, compunham esse grupo diverso, que comungavam um ponto: práticas pedagógicas exitosas que podem inspirar outras/os docentes da rede de ensino.

Assim, em parceria com a equipe da RCC, os editores convidados, representando a DIEF, promoveram um encontro formativo virtual com as professoras/es que participaram do Fórum, como apresentadores ou homenageados, e agora como autores em potencial de um periódico científico. Esse encontro contou ainda com uma rica apresentação ministrada pela professora M.<sup>a</sup> Sibebe Ferreira Coutinho Pompeu, bem como a orientação valiosa sobre as normas da RCC, ministrada pela editora-chefe da Com Censo.

No que se refere ao convite para a submissão dos textos, a quase totalidade dos autores se mostrou bastante motivada, destacando-se o entusiasmo do grupo sem experiência acadêmica, que encarou essa iniciativa como um desafio a ser superado. Para esse grupo, os editores convidados dedicaram especial atenção, com a realização de diversos encontros individuais, orientações, conversas e revisão dos textos, no sentido de refiná-los e adequá-los às normas de revista.

Ao longo desse exaustivo processo, foi emocionante acompanhar a empolgação desses valorosos docentes, que agora se afeiçoavam e promoviam uma releitura de suas práticas a partir da escrita científica, ressaltando a relação com os normativos da SEEDF e a discussão teórica. Alguns comentários foram muito marcantes. Dentre eles, destacamos alguns: “Como é a primeira vez que escrevo em 30 anos e já estou ansiosa para registrar outras práticas e submeter a outras edições da revista”. Outra professora relatou: “Nossa! Me surpreendi com os registros realizados no decorrer dos projetos construídos. Tive a chance de acompanhar cada etapa da alfabetização das crianças da minha turma e visualizar as conquistas realizadas.” Outra fala sensibilizou a todos ao expor: “Estou emocionada! Parece trabalhoso, mas o registro do projeto fez toda a diferença! Me ajudou a fazer os pareceres dos estudantes para as famílias e a identificar as demandas de cada um dos meus estudantes e, assim, enxergar nos olhos das crianças a alegria ao se descobrirem em meio ao universo letrado. Isso não tem preço, dá sentido a tudo ao que acredito e sobre os motivos que me fizeram escolher a minha profissão”. Notou-se, portanto, que foi despertada a vocação de docentes para a pesquisa na Educação Básica.

Portanto, nessa jornada de construção do dossiê, ressaltou-se a riqueza e a importância de partilhar conhecimentos entre, por um lado, a área técnica da DIEF, com os editores convidados e as editoras da RCC, que passaram orientações sobre a escrita científica e as normas da revista e, por outro lado, os autores que registraram suas ricas práticas pedagógicas em relatos de experiência que serão referência para outros docentes.

Com esse dossiê, fruto dessa árdua e rica empreitada, por meio das diferentes Práticas Pedagógicas Exitosas relatadas, esperamos inspirar professoras e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, no sentido de, além de replicar experiências bem-sucedidas e de excelência, avançar em novas ideias e contribuir para uma educação pública de qualidade.

---

**Editores Convidados**

André Vieira Freitas  
Charlene de Oliveira Rodrigues  
Flávia Maria Barbosa

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

100 Professor Carlos Costa

DOSSIÊ - ARTIGOS

106 Produção audiovisual escolar: a experiência do Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas  
Edmar de Oliveira Moreira

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

114 Entrelaçando afeto e cognição: perspectivas para uma educação integral e inclusiva  
Cristiane de Cássia Mendes e Rosemare Gonçalves do Nascimento

121 Explorando o Modernismo Brasileiro através da fotografia  
Tatiane Conceição da Silva Romeu

127 Gincana das aprendizagens: a gamificação como recurso didático de intervenção e recomposição das aprendizagens  
Tatiana Nunes Carrilho de Oliveira e Débora Rodrigues de Alencar

131 Entre linhas: leitura e escrita em ação  
Maria Delma Nunes Batista de Carvalho

137 Histórias que abraçam o mundo  
Márcia Oliveira da Silva, Madária Batista da Silva Pimentel e Maria José Miranda Carneiro Barcelos

145 O Ensino de Ciências e a Educação do Campo: contribuições de uma abordagem gamificada  
Wesley Pereira da Silva e Sheley Cristina Correa da Silva

151 Ensino de Arte por meio do teatro de figuras  
Jailson Araújo Carvalho

157 Educação financeira nos anos iniciais na perspectiva da alfabetização e dos diversos letramentos  
Helena Narciso da Silva

164 Projeto Guardiões Ambientais: o despertar da consciência ambiental na Escola do Campo  
Camilo Tarchianini Cerávolo Chiavicatti, Leandro José de Lima, Sheley Cristina Corrêa da Silva e Wesley Pereira da Silva

173 O Inventário como construção coletiva: pensando as identidades do CED PAD-DF como Escola do Campo  
Vanessa de Jesus Queiroz e Vanilson José Lourenço

181 Projeto Alfabeto Monjolo: inventariar para conectar  
Lucilei Martins Coimbra

188 Revista da escola: periódico Agrourbano  
Luancristhya Fernandes do Nascimento Almeida, Emanuelle Nascimento da Silva e Ingrid Ceciliano de Souza

194 American experience: uma imersão na cultura americana  
Ana Paula da Silva Lopes de Oliveira

200 Copa do Mundo de Futegude e Futeso7 com produção de álbum  
Marli Pereira da Silva e Wellington dos Santos

205 Projeto Júri Simulado: o desenvolvimento do letramento escolar nos seus diversos níveis em uma escola do campo  
Sheley Cristina Corrêa da Silva e Wesley Pereira da Silva





## Professor Carlinhos Costa

### Biografia:

Professor da SEEDF. Foi assessor na Subsecretaria de Educação Básica, Diretor da Dief/SEEDF, Gestor de Escola Pública e Coordenador Intermediário. Coordenador dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade Gran. Professor e Coordenador de Cursos Preparatórios para Concursos. Professor desde 2001 e atuação em todos os níveis da educação escolar. Contato: carlinhosbio@gmail.com.

### Entrevistadores:

#### André Vieira Freitas

Doutor em Geografia pela UnB (2023). Professor na SEEDF. Tem experiência como docente em Geografia no Ensino Superior e na Educação Básica e como coordenador pedagógico. Assessor da Diretoria de Ensino Fundamental da SEEDF. Contato: andrevfr@gmail.com.

#### Charlene de Oliveira Rodrigues

Mestre em Educação e Pedagogia pela UnB. Coordenadora Central Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino Fundamental (Dief/Subeb/Unigeeb) da SEEDF. Docente em cursos de graduação, pós-graduação e preparatórios para concursos na área de conhecimentos pedagógicos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atuação e Formação de Professores e Pedagogos da Universidade de Brasília (GEPFAPE/UnB). Analista e consultora educacional. Contatos: @professoracharlenorodrigues ou professora.charlene.rodrigues@gmail.com

## Ensino fundamental: da alfabetização às adolescências

**1. Charlene Rodrigues: Quais são as perspectivas em relação às legislações atuais sobre o processo de alfabetização e letramento, especialmente no que diz respeito ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e à implementação do Programa de Alfabetização e Letramento no Distrito Federal (Alfaletando), que buscam garantir o direito à alfabetização de crianças até os sete anos de idade?**

**Carlinhos Costa:** Sobre alfabetização e o letramento, já estamos em uma perspectiva de cuidado há algum tempo. Creio que desde as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), de 2010, já falávamos sobre esse ciclo inicial de alfabetização. O Distrito Federal se preocupava com isso, desde a Resolução nº 1/2018 que estabeleceu, naquele contexto, as normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Falávamos disso e retomamos essa ideia em 2020. Só que houve uma mudança, porque se esperava que a alfabetização ocorresse até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação traz isso como meta, mas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já em uma nova perspectiva, antecipa um pouco dessas aprendizagens para começar a criar um ambiente alfabetizador na Educação Infantil e caminhar para a alfabetização estar completa até o final do segundo ano. A BNCC já deu esse início, então instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização, que foi extinta, cujo decreto foi revogado para criar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. E nessa política, reafirmava-se que a criança deveria ser alfabetizada até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. No início havia o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), houve o Pacto Nacional pela Alfabetização

na Idade Certa (PNAIC), foram várias políticas públicas que tiveram a alfabetização como foco, mas até o terceiro ano. Com a criação dessa nova visão, de alfabetização de criança até os sete anos, ou seja, até o segundo ano do Ensino Fundamental, uma nova política precisava ser criada. Cria-se, na esfera federal, a Política Nacional, e o Distrito Federal vai no mesmo sentido com a adesão ao Compromisso para que possa ocorrer em seu âmbito. No âmbito nacional, o que mais chama a atenção é haver recursos envolvidos, com o envolvimento das ações do PAR (Programa de Ações Articuladas), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado para garantir que a política seja efetiva. Então teremos infraestrutura e investimento de recursos. E o Distrito Federal organiza uma logística de inter-relação entre os níveis local, regional e central para garantir a efetividade da política em sua esfera de atuação. A nível central, sabemos que pensar em políticas parece algo não factível, pois não vemos na prática como acontecem. No nível central, será pensada a política, serão formados os professores, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) vão trabalhar nesse sentido. No nível intermediário, nas Coordenações Regionais de Ensino, será necessário contar com os articuladores, que são os Coordenadores Intermediários dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que possam articular formações com quem está nas escolas e acompanhar as escolas nesse processo. E quem faz acontecer estará dentro da escola, o coordenador local, que vai ajudar na formação, no acompanhamento das estratégias pedagógicas que irão acontecer e o professor, que passa pela formação e depois a aplica em sala de aula. O que eu acredito? É que precisamos ter paciência para a implementação, e desenvolvimento da nova organização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atualmente, por exemplo, recebe-se a gratificação de alfabetização até o final do terceiro ano, então é cultural que o professor vai alfabetizar até o final do terceiro ano. Então é necessário, primeiro, mudar a estrutura, conversar com a rede inteira e mostrar que agora queremos a alfabetização até o final do segundo ano. O primeiro ponto seria esse. O segundo ponto é fazer a formação de professores que atuam no primeiro e no segundo ano e, talvez, colocar critérios mais rígidos para a escolha das turmas de primeiro e de segundo ano, para que esses professores, para atuarem nesses anos tenham formação adequada, tenham habilidades e aptidões para trabalharem com esses estudantes. E entender também que os professores do terceiro, do quarto e do quinto ano não podem se abster da alfabetização e do letramento, porque será necessário continuar esse processo, que não se encerra, é claro, no segundo ano. Será necessário dar continuidade, mesmo que com uma estrutura diferente da que há atualmente.

**2. André Vieira: O Ensino Fundamental contempla o atendimento aos estudantes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais e abrange as infâncias e as adolescências, envolvendo distintas fases de desenvolvimento, do processo de alfabetização aos diversos letramentos. Considerando essa especificidade e os inúmeros contextos e realidades das comunidades escolares, quais são os principais desafios vivenciados atualmente nesta etapa da Educação Básica, tanto no Distrito Federal quanto no Brasil?**

**Carlinhos Costa:** Em resumo, quais são os grandes desafios do Ensino Fundamental? Pensando nisso, precisamos entender que o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, são nove anos de duração. E nesse período tudo pode mudar. A divisão das fases é muito importante: ter os Anos Iniciais e os Anos Finais. São duas fases totalmente diferentes. Nos Anos Iniciais, em que temos professores generalistas, é muito mais fácil fazer a interdisciplinaridade, a contextualização, estratégias pedagógicas de acompanhamento de aprendizagens. Nos Anos Finais, temos professores especialistas que muito se comunicam com Ensino Médio e pouco se comunicam com a infância. Então, os desafios são muito diferentes. Eu diria que o principal desafio para os Anos Iniciais é um investimento em formação, em valorização do professor, para que ele possa sentir-se também tão competente quanto os professores dos Anos Finais, porque, por mais que a gente tenha na Secretaria de Educação professores que ganham a mesma remuneração e, às vezes, nos Anos Iniciais recebem até mais que nos Anos Finais, a gente vê uma inferiorização dos professores dos Anos Iniciais. Então é necessário promover formação e valorização desse profissional. E, segundo, entender de verdade o que é alfabetização e letramento. Na SEEDF, a gente tinha uma excelente qualidade de alfabetização e letramento, mas acho que ao longo dos últimos anos, a gente foi se perdendo. Algumas políticas foram muito importantes: o CRA (Centro de Referência em Alfabetização) era uma excelente estratégia, mas teve que ser desfeita ao longo do processo. Eu participei desse processo, entendi um pouco disso, mas é importante entender que políticas públicas que venham favorecer alfabetização e letramento precisam ser repensadas para ter melhores efeitos, isso para os Anos Iniciais. Para os Anos Finais, precisamos entender que o estudante tem que ter conhecimento significativo, que ele não está indo mais para a escola com vontade. Percebemos que os estudantes dos Anos Iniciais ainda demonstram desejo de estar na escola, mas nos Anos Finais, o que acontece? Não é significativo, o estudante quer evadir da escola, não tem garantia de aprendizagens efetivas, ele não aprende de verdade e, por não aprender de verdade, ele sai da escola, ele evade. Aí temos um problema sério também com os docentes, porque o estudante está em uma fase de transição, por questões fisiológicas, hormonais, então a ideia de

autoridade é questionada, a autoridade do professor é questionada. Será necessário ter uma conversa ampla para entender isso, pois não é tão simples, então os professores têm que passar por formação, entender os fatores biopsicossociais desses estudantes. Teremos que promover um conhecimento significativo, transformador. Então, os Anos Finais, como eu sempre brinco, representam o “filho do meio”, que não tem atenção, pois se dá atenção para o caçula, para o mais velho e o filho do meio vai ficando de lado. E precisamos dar atenção para esse “filho do meio” para termos resultados eficientes.

**3. Charlene Rodrigues: A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota a organização escolar em ciclos para as aprendizagens, com o objetivo de favorecer a progressão continuada e proporcionar a construção de aprendizagens de maneira processual e contínua. Então questionamos: qual a importância dos ciclos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental?**

**Carlinhos Costa:** É interessante resgatar porque a organização escolar em ciclos foi criada. Inicialmente, questionamos o modelo de seriação usado no Distrito Federal e os elevados níveis de reprovação. Levando em consideração a fragmentação do currículo que era feita, percebemos vários pontos que poderiam ser melhorados. Trouxemos então a estratégia de ciclos para os Anos Iniciais, especialmente para o primeiro bloco, o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), para o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Fundamental. Criamos o BIA para implementar o Ensino Fundamental de nove anos. E foi uma excelente ideia. Ao percebermos que essa iniciativa teve bons resultados, ampliamos para o quarto e o quinto ano. Nessa ampliação para o quarto e o quinto ano, notamos um ruído. E esse ruído já deveria ter sido ouvido pela SEEDF no momento da implementação do 3º Ciclo, nos Anos Finais. Então, atualmente precisamos voltar um passo atrás e entender a estrutura dos ciclos, para que ele possa funcionar melhor. Quando eu estive na Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF), a minha grande batalha era implementar os ciclos nos Anos Finais. Nos Anos Iniciais, já estava implementado, mas nos Anos Finais era uma batalha. Foi uma batalha árdua em que a gente gastou muita energia física para ir à escola, fazer formação, conversar. Mas os pontos precisam ser retomados. É necessário entender que a escola precisa ser democrática, envolver todas as pessoas, pois as pessoas precisam participar dos processos. Não teremos uma escola de qualidade se a comunidade não souber quais são os profissionais dessa escola, os seus índices e porque a gente está falando de ciclos. Ademais, é necessário fazer formação continuada e não esporádica, pontual e por adesão, o professor fazer quando quiser. É necessário que a formação ocorra em rede e seja para todos. Para tanto, não dá para usar a estrutura de formação que usávamos antes, pois o professor não quer mais sair

da escola, às vezes não quer fazer esse movimento de ir ao polo da EAPE ou à sua sede. Precisamos usar um modelo de formação atualizado. Por exemplo, poderíamos fazer transmissões por vídeo e cobrar que as escolas participem, com acompanhamento diário. Podemos fazer um curso ao vivo, conversar com os professores, ter interação. Seria muito interessante fazer uma formação em rede e acompanhar. E isso tem que acontecer na escola. É necessário formar o coordenador para que ele seja eficiente e a acompanhe as estratégias de aprendizagem que lá estão ocorrendo. Porque o coordenador é um “maestro”, se ele fizer bem a sua regência na escola, a escola vai caminhar bem, a gente vai ter um bom som, uma boa música, mas se ele é um maestro que não sabe reger quem está lá dentro, que são seus músicos, a música vai sair descompassada. Todo mundo que está na Secretaria é competente para tocar uma música, cada um tem um instrumento diferente, faz de forma diferente, o maestro é quem vai ter que organizar isso, ele tem que ser bom, esse coordenador tem que ser alguém interessante. Outro ponto: a avaliação formativa, que é um princípio também dos ciclos para as aprendizagens, notamos que está internalizada na Secretaria, que já funciona bem. Ao longo desses anos, trabalhamos muito isso, então caminhou bem. E, algo que eu sempre briguei, principalmente quando eu estava na escola: o planejamento, acompanhar o planejamento do professor e as estratégias pedagógicas a serem realizadas. Às vezes nos furtamos de cobrar o planejamento do professor quando estamos na escola, de acompanhar o que está acontecendo para evitar um desgaste. Não tem que ser assim, acho que deveríamos ter estratégias de acompanhamento mais amplas, criação de sequências didáticas. Nem que, se for necessário, criar um modelo de sequência didática para ser utilizado por aqueles que não criam suas próprias sequências. É necessário garantir as intencionalidades educativas do processo de ensino de aprendizagem dos estudantes. Por meio dos eixos integradores, ou seja, da alfabetização, dos letramentos e da ludicidade, ainda dos temas transversais, é possível tornar a aprendizagem mais significativa. Precisamos fazer isso, de maneira interdisciplinar, por meio do currículo integrado, articulado, flexível, e na perspectiva da unicidade entre a teoria e a prática (práxis pedagógicas) porque aí se tornará significativo. Se não for significativo, ninguém vai aprender.

**4. Charlene Rodrigues: Você comentou que passou pela Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF). Você visualiza avanços na implementação dos ciclos, considerando do início do processo até os dias atuais?**

**Carlinhos Costa:** Eu fiquei dois anos nesta Diretoria. Para mim não foi tão rápido assim, foi um tempo gigante e foi um período bem difícil. E de lá para cá, já faz sete anos, um tempo considerável. Quanto a avanços nos ciclos, acredito que ocorreram muitos, mas das escolas que se

sensibilizaram. Eu não posso afirmar sobre a rede, mas sim sobre escolas que se sensibilizaram em entender o que é a organização escolar em ciclos para as aprendizagens. Tivemos avanços, pois elas caminharam nas estratégias pedagógicas necessárias para os estudantes aprenderem, mas naquelas que não se sensibilizaram, que não se preocuparam, nada mudou, as coisas continuam do mesmo jeito. Na SEEDF, tenho exatamente 20 anos de atuação e de sala de aula, são 23 anos, transitando por diversos setores.

**5. Charlene Rodrigues: E quais seriam então, nessa perspectiva, os principais desafios dessas instituições? O que você sugeriria para superar os desafios e alcançar de fato aprendizagens mais significativas, mais articuladas, mais contextualizadas, incluindo a alfabetização das nossas crianças?**

**Carlinhos Costa:** Resume-se muito aquilo que eu já vinha falando. Precisamos realizar um trabalho interdisciplinar, acompanhar o planejamento do professor e a sua execução. Podemos vislumbrar estratégias como, por exemplo, o programa de alfabetização, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é sempre usado como um instrumento de avaliação e pode nos proporcionar respostas. Precisamos organizar como o processo será desenvolvido na sala de aula. Não dá para acreditar naquela frase tradicional: “O professor fechou a porta a porta e faz o que quer”, não dá para ser assim. Precisamos ter a visão de que nós professores somos executores de políticas públicas. Eu fui contratado para executar políticas públicas, o GDF (Governo do Distrito Federal) me contratou para isso, então eu preciso estudar e conhecer a política pública para assim aplicá-la dentro da sala de aula, no contexto escolar. Um normativo, o Decreto que cria o *Programa Alfaletando* no Distrito Federal fala da perspectiva Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural, do Currículo Integrado, da Educação Integral, e do trabalho com os eixos transversais. Então não podemos nos furtar de implementar política pública como professor da rede. Eu tenho certeza de que todo mundo que sai da sua casa para trabalhar na escola tem o desejo de fazer uma escola de qualidade. Então é necessário entender o que é essa escola de qualidade que a SEEDF defende para executarmos adequadamente e transformarmos vidas.

**6. André Freitas: Como a abordagem interdisciplinar pode enriquecer a prática de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens?**

**Carlinhos Costa:** A interdisciplinaridade é mais fácil no 2º Ciclo, porque é um professor só, logo é mais tranquilo, pois trabalha com todas as áreas do conhecimento, então ele mesmo consegue fazer esse processo

de interdisciplinaridade. É mais fácil, mas não é orgânico. O professor vai ter que planejar de forma interdisciplinar, então o coordenador vai ter que auxiliar nessa prática. E nos Anos Finais é muito mais difícil. E o coordenador é quem tem que auxiliar nessa prática, ele é o maestro que vai articular as práticas de todas as áreas do conhecimento. Precisamos entender para superar a fragmentação do currículo, conforme diz o Currículo em Movimento, é necessário “superar a prática fragmentada e descontextualizada”. Quando garantimos um currículo interdisciplinar, que é a visão de currículo integrado que temos, precisamos garantir as aprendizagens contextualizadas aos estudantes. Quando isso acontece conseguimos alcançar melhores resultados. Mas o que acontece na prática? Continuamos fazendo plano de aula. Plano de aula é para cada dia de aula. Cada dia de aula é um pedaço e nessa perspectiva se vai fragmentando, quebrando diariamente a prática educativa. Então, se não entendermos que precisamos fazer sequências didáticas nesse processo, que é uma das orientações da SEEDF e inclusive consta no primeiro parecer dos Ciclos, não vamos entender o que é interdisciplinaridade, mas a Secretaria não tem batido muito nisso. Temos que planejar por tema, eixos de interesses, problemáticas, práticas sociais, por objetivo e não para um dia de aula.

**7. Charlene Rodrigues: Já entrando na realidade dos Anos Finais, como você percebe então essa organização no 3º Ciclo, considerando a relevância do protagonismo estudantil, a atuação dos professores na perspectiva de encorajar os estudantes a participarem ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem, especialmente quando falamos no contexto dos diversos letramentos, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento pleno, do desenvolvimento integral dos estudantes?**

**Carlinhos Costa:** Primeiramente, é necessário entender quem são esses estudantes. Nos Anos Finais, recebemos crianças e devolvemos adolescentes. No início do 6º ano, recebemos estudantes crianças, pequenos que estão vindo dos Anos Iniciais. Então, a perspectiva de protagonismo para esses estudantes é diferente do protagonismo que esperamos dos estudantes do 9º ano. A divisão por blocos no 3º Ciclo é mais importante, para mim, talvez, do que a dos Anos Iniciais. Então precisamos entender quem tem habilidade para trabalhar no 1º bloco do 3º Ciclo e quem tem habilidades para trabalhar no 2º bloco, pois não são iguais. Eu sou professor de Biologia, de Ciências da Natureza e até o conteúdo é muito diferente. Eu teria habilidades para trabalhar no 1º bloco e nenhuma para trabalhar no 2º, que envolve Química, Física, o que não tem nada a ver com que eu trabalhei na graduação. Se o professor também enxergar isso, ele vai entender melhor esses estudantes. Então, a primeira coisa que precisamos entender: as especificidades orgânicas desses estudantes e das aprendizagens



que eles irão ter, as crianças e os adolescentes que nós temos dentro dos Anos Finais. Esse é o primeiro ponto. Segundo ponto: assumir protagonismos também em proporções diferentes. Esse protagonismo, que é um grito do Ensino Médio, não pode ser um grito nos Anos Finais. Ele pode ser ouvido, mas não pode ser um grito. É uma fala, vamos deixar o estudante fazendo essas escolhas, mas precisamos entender que o Ensino Fundamental é uma etapa de formação básica, de conhecimento da sociedade, de conhecimento mais amplo de valores sociais, de valores democráticos, de questões familiares. O Ensino Fundamental não tem prova para ingressar no Ensino Médio, não tem Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao final. Então o professor também precisa entender isso. Quando entendermos que é uma etapa de formação básica, vamos diminuir a cobrança que o professor tem sobre esses estudantes e vamos começar a entender suas diferenças fisiológicas. Mas eles precisam ser ouvidos, não dá para fazer uma escola onde só a gente escolha. Eu diria que hoje o desafio é ouvir os estudantes, mas também conseguir fazer contratos didáticos onde a aprendizagem seja o principal alvo do trabalho.

**8. André Freitas: O que caracteriza uma prática pedagógica como exitosa? Como valorizar esse tipo de experiência bem-sucedida na rede pública de ensino do Distrito Federal? Em sua trajetória profissional, quais práticas têm se mostrado mais significativas para desenvolver a habilidade de interpretação crítica e reflexiva nos estudantes, especialmente em relação aos diversos tipos de letramento e a sua formação cidadã?**

**Carlinhos Costa:** Nossa conversa começou por causa do Fórum do Ensino Fundamental. Foi legal ir lá, fazer uma fala e voltar hoje para continuarmos. Sobre as práticas exitosas, para mim se resume a algo muito simples: são aquelas que geram aprendizagens. Isso é exitoso. Às vezes fantasiávamos demais para dizer o que é uma prática exitosa, mas no final o que ela gerou foi a aprendizagem. Gerou aprendizagem? Pronto, é prática exitosa. Algumas vezes é uma prática com muito mais recursos, já em outras é uma prática com pouquíssimos recursos, mas que vai ser exitosa da mesma forma. Toda escola tem práticas exitosas, essa é uma regra. E todo o professor tem prática exitosa. Todos têm, alguns terão mais práticas ao longo do ano, outros menos, mas todos os professores e todas as escolas têm. Então o que precisamos fazer? Dar visibilidade a essas práticas exitosas. Por quê? Ninguém consegue ser bom em tudo, é uma frase que eu sempre digo. Eu dou aula de Biologia, mas eu não sei tudo de Biologia. Eu dou aula de Pedagogia para concursos e eu não sei tudo de Pedagogia para concursos. Eu me especializei em uma área e nesta área eu tenho certeza de que sou bom, mas nas outras eu não sou. Talvez eu até saiba,

mas eu não sou bom em fazer isso. Então precisamos dar visibilidade às práticas exitosas, porque às vezes eu não sou bom nisso, mas vejo uma prática de alguém que foi exitosa e eu posso adaptá-la e fazer a minha prática também ser exitosa. Quando temos um espaço de dividir práticas exitosas com outros professores da rede, estamos valorizando-os. E isso é muito relevante. Dessa forma, podemos transformar os espaços onde estamos inseridos e atuar melhor. Talvez seja possível dar visibilidade a essas práticas em um *blog*, em uma página virtual, na *Revista Com Censo*, que publica práticas exitosas, isso é muito relevante. Mas é preciso fazer isso mais vezes, não dá para ser em um momento pontual do ano. A DIFEM sim tem que fazer um momento pontual, porque não dá para ficar fazendo a todo o momento, mas as Coordenações Regionais de Ensino, as escolas podem dar visibilidade a essas práticas mais vezes. Ademais, pensando a partir das minhas práticas, eu sempre achei que as práticas que mais têm resultado são aquelas em que todo mundo está envolvido. Não é fácil fazer isso. Eu já estive em vários lugares na SEEDF, em sala de aula, na coordenação, na supervisão, na direção. Quando você está em sala de aula, o pertencimento é você, seu nome. Quando você está na coordenação o pertencimento é todo o professor que está ali e é muito mais difícil porque você vai envolvendo mais pessoas e quanto mais pessoas estão envolvidas, é mais difícil garantir o pertencimento. Eu brinco que é um movimento de conquista, você precisa conquistar as pessoas para que elas possam estar juntas em torno de um objetivo único. Então esse objetivo tem que ser bem construído, coletivamente, assim as pessoas se sentem pertencentes, aí elas querem fazer. Cotidianamente, a gente vai encontrar movimentos em que as pessoas vão contra aqueles objetivos comuns que foram construídos, a escola nunca vai ser um mar de rosas, vamos pensar em um trabalho coletivo, mas sempre haverá algumas pessoas que vão destoar desse trabalho coletivo por terem pensamentos diferentes. É importante pensar diferente, mas elas não podem ser aquelas que vão paralisar o trabalho coletivo, paralisar o pertencimento do grupo em torno de um objetivo comum.

**9. Charlene Rodrigues: O que você pensa sobre os nossos documentos, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, nessa transição em relação ao que de fato é organizado, planejado, sistematizado, implementado na prática para o Ensino Fundamental na rede de ensino?**

**Carlinhos Costa:** É curioso, porque o Currículo em Movimento já passou por três governos. Havia uma prática no Distrito Federal em que toda vez que mudava o governo, mudava o currículo. Era uma regra do jogo: trocou a equipe da sede da Secretaria de Educação, mudava-se o currículo. E o atual currículo conseguiu perpassar pelo menos três governos, pois estive nos

governos Agnelo, Rollemberg e agora com o Ibaneis. Temos a estrutura dos pressupostos teóricos e do Ensino Fundamental, do Currículo em Movimento, mantida. Então, ele é bom, não há o que questionar. E outra coisa, ele nasceu antes da Base Nacional Comum Curricular e continua sendo muito bom, então não há o que se falar do Currículo em Movimento. O que há de se falar é sobre a importância de implementá-lo nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Então atualmente temos bons documentos e não temos práticas tão boas assim. Precisamos criar algo mais factível para o professor. Eu lembrava há poucos dias de um documento muito interessante referente ao 2º Ciclo que elaboramos. O professor não queria ler as Diretrizes Pedagógicas para o 2º Ciclo, pois pensava que o documento era extenso e exigia um grau de concentração. Fizemos então um “tira-dúvidas dos Ciclos”. Era algo mais gostoso de ler e teve os mesmos efeitos das Diretrizes porque ele falava a mesma coisa só que era uma pergunta de cada vez, facilitando a leitura. Esse documento fez muita diferença. Então eu acho que criar documentos que vão sintetizar o que a gente já tem nos documentos formais pode ajudar a implementá-los e ter qualidade da educação no Distrito Federal.

**10. Charlene Rodrigues: Você gostaria de fazer mais alguma observação, alguma consideração, deixar alguma mensagem para os nossos professores temporários e efetivos da Secretaria de Educação? O que você deixaria para eles como recado nessa missão tão especial?**

**Carlinhos Costa:** O recado é muito simples. Todo mundo é muito bom! Se está na Secretaria de Educação, você é bom, não pode ser ruim, porque você passa por um processo seletivo de contrato temporário, que é difícil, ou você passa por um concurso que não é fácil, é o concurso mais concorrido do país. Então, você é um excelente profissional, e já tem práticas exitosas. Podem nem sempre ser todas exitosas, mas você tem práticas exitosas, então faça valer o seu esforço cotidiano. Você saiu da sua casa diariamente para ir à escola e fazer a sua prática, então faça essa prática na escola cada vez melhor e se espelhe nas práticas exitosas de outros colegas. Isso não é ruim, isso é bom. Ver o outro, ver o que o outro faz de bom para que a gente possa melhorar a nossa prática também. Esteja aberto a coordenar e dividir a sua prática, o seu conhecimento com pessoas de outras áreas, assim vai ficar mais fácil para o seu estudante aprender o que você está querendo ensinar. Assim, será possível construir uma educação de qualidade. ■

## ■ Produção audiovisual escolar: a experiência do Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas

*School audiovisual production: the experience of the Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas*

 Edmar de Oliveira Moreira \*

Recebido em: 20 fev. 2024  
Aprovado em: 25 de abr. 2024

**Resumo:** O presente artigo objetiva apresentar as reflexões realizadas acerca da relação entre o audiovisual e a educação, utilizando as vivências apresentadas ao longo das seis edições do projeto *Festival de Curtas do CEF 602*. O projeto consiste em atividades de reflexão, análise e produção audiovisual escolar, resultando em uma mostra competitiva de filmes curtas-metragens, vídeos e animações produzidas pelos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas. Para além do histórico do projeto, o artigo também propõe, em seus pressupostos teóricos, reflexões de pesquisadores da área como Moira Toledo, João Rafael Barbosa, Alain Bergala, Thiago Silva e Alex Moletta. Compreendendo os avanços tecnológicos e os diversos interesses dos estudantes do Anos Finais do Ensino Fundamental, é apresentado também, a reflexão referente à utilização do celular como possível aliado no processo de produção audiovisual e na construção de conhecimento no espaço escolar. Por fim, apresenta-se alguns dos resultados alcançados que sugerem as transformações ocorridas na escola e o impacto no projeto de vida de alguns estudantes que participaram ao longo das seis edições do *Festival de Curtas do CEF 602*.

**Palavras-chave:** Audiovisual. Educação. Produção Audiovisual Escolar.

**Abstract:** This article aims to present the reflections on the relationship between audiovisual and education through the experiences lived by students throughout the six editions of *"Festival de Curtas do CEF 602"* a short movies festival project. It consists of reflection, analysis and school audiovisual production activities that resulted in a competitive exhibition of short films, video clips and animations produced by students from the last years of Elementary School at Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas. In addition to the project's background, the article also proposes in its theoretical assumptions reflections from researchers in the area such as Moira Toledo, João Rafael Barbosa, Alain Bergala, Thiago Silva and Alex Moletta. Understanding technological advances and the several interests of students in the last years of Elementary School, a reflection related to the use of cell phones as a possible ally for the process of audiovisual production and construction of knowledge in the school space is also presented. Finally, this article presents some of the results achieved that suggest the changes that took place at school and the impact in the life project of some students who participated throughout the six editions of the *Festival de Curtas do CEF 602* project.

**Keywords:** Audiovisual. Education. School Audiovisual Production.

\*Mestrando em Artes pelo Prof-Artes (UnB). Possui graduação em Educação Artística – Licenciatura em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2009). Técnico em Produção de Áudio e Vídeo pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Atualmente é professor de Arte na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas, Artes Visuais e Audiovisual, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, audiovisual, cinema, arte. Idealizador do projeto Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas. Contato: edmarom@gmail.com.

### Introdução

Ao participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe ou de diálogos estabelecidos durante os momentos de coordenação nas salas dos professores, é possível identificar falas recorrentes, como a organização das aulas, o desempenho das turmas e as mais variadas questões disciplinares dos estudantes. Entre algumas dessas questões, destaca-se a dispersão da atenção provocada pela utilização frequente de aparelhos celulares por parte dos estudantes, seja com redes sociais ou os mais diversos jogos durante as aulas. Vivemos um período em que o avanço tecnológico ocorre de maneira extremamente acelerada e a oferta desses atrativos instantâneos e interativos, disponibilizados na tela do celular, atraem e consomem a atenção de crianças e adolescentes. O documentário *O dilema das redes (The Social Dilemma, 2020)*, disponível na plataforma de *streaming* Netflix, mesmo que possua em sua narrativa aspectos sensacionalistas, apresenta reflexões, além do estudo realizado por especialistas da área tecnológica, apontando que já estamos vivenciando diversos impactos sociais referentes ao uso excessivo de celulares e interações cada vez mais frequentes com as redes sociais.

No que diz respeito aos problemas educacionais, se fazem necessárias reflexões e buscas de alternativas que possam solucionar as dificuldades diárias de professores e gestores pedagógicos, considerando que não haverá um retrocesso ou cancelamento tecnológico dos recursos atuais. Ou seja, a partir desse contexto, surgem reflexões sobre as possibilidades de criação de novas práticas pedagógicas e narrativas em meio aos cenários que são criados e modificados com frequência no âmbito escolar diante dos avanços tecnológicos.

Utilizando o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Finais (2018) como uma das bases teóricas desse artigo, é possível destacar, na área de Arte, alguns apontamentos relacionados aos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, utilizando ferramentas tecnológicas e recursos digitais, considerando a realidade na qual os estudantes estão inseridos. O Currículo em Movimento ainda traz como sugestão de conteúdos, não só na área de Arte, mas em Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, por exemplo, a produção de curtas-metragens com o uso de ferramentas digitais como o celular, a utilização da tecnologia em produções cênicas e visuais, entre outros conteúdos relacionados ao cinema e à tecnologia.

Como apresenta Thiago Silva (2022, p. 28), num primeiro momento, pode parecer que os vídeos e as produções realizadas pelos estudantes são apenas formas de representar, utilizando recursos tecnológicos de composição da linguagem audiovisual. Porém, não se trata somente disso.

Estamos diante de uma produção nova da cultura escolar, mas ainda contra-hegemônica dentro de uma instituição dominada pela escrita. O que parece ser apenas uma sedução pelo recurso, não se trata de uma batalha de sentidos dentro da cultura escolar? Ao criar imagens, esses alunos não estão alargando as suas possibilidades de criação, reflexão e lidando de forma “divertida” com os desafios de uma sociedade permeada pela virtualidade real? (Silva, 2022, p. 29).

Nesse sentido, como aponta Silva (2022), e considerando as experiências realizadas ao longo das seis edições do *Festival de Curtas do CEF 602*, as produções audiovisuais oferecem aos professores a oportunidade de conhecer, refletir e agir sobre o imaginário dos estudantes, podendo assim, relacioná-los aos objetivos de aprendizagens, expandindo as possibilidades de abordagens sobre os mais diversos conteúdos propostos.

Considerando essas e outras questões, o presente artigo objetiva apresentar e refletir sobre a produção audiovisual escolar a partir do relato de experiência acerca do histórico do projeto *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas*, criado a partir de algumas demandas da escola na qual ele foi aplicado. A primeira delas estava relacionada ao próprio conteúdo selecionado do currículo de Arte voltado para o cinema. A segunda demanda estava relacionada aos interesses dos estudantes pela profissionalização na área de audiovisual, na época, por forte influência dos canais em plataformas de vídeo, como o *YouTube*. E a terceira questão motivadora para a criação do projeto estava diretamente vinculada ao que foi apresentado inicialmente nesse artigo, ou seja, os problemas relacionados à frequente utilização do celular por parte dos estudantes durante as aulas: seria possível transformar o celular em aliado em vez de inimigo?

### A produção audiovisual escolar

Atualmente, as plataformas de vídeos e *streamings*, como *Netflix*, *YouTube* e *TikTok*, por exemplo, oferecem a possibilidade de acesso e compartilhamento de vídeos dos mais variados gêneros, desde palestras, documentários, cliques musicais e até trechos de filmes e curtas-metragens. “Com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, frase do mestre Glauber Rocha, qualquer um é capaz de conceber vídeos que possam retratar alguma situação ou contar determinadas histórias. Hoje, todos podem ser geradores de conteúdo e por consequência, consumidores. Por isso, é necessário compreender que o jovem de hoje não é mais um ser passivo diante dos meios de comunicação, haja vista sua conexão constante com as redes sociais e plataformas de *streamings*. Mas será que nossos jovens reconhecem a potencialidade presente numa produção audiovisual?

Ao longo dos últimos anos, a tecnologia tem avançado numa velocidade frenética, com aparelhos,



*softwares, hardwares*, aplicativos e até recursos de inteligência artificial sendo criados e apresentados para a utilização das pessoas. No entanto, ainda temos modelos educacionais e organizações de ensino que permanecem resistentes a essas novas tecnologias, que, em muitos casos, nossos estudantes já possuem contato frequente e interferem diretamente em suas áreas de interesse.

Nesse contexto, é necessário perceber a importância de aliar práticas pedagógicas que incluem o uso de recursos e ferramentas como o celular, por exemplo, para a produção de conteúdos que oportunizem o protagonismo dos jovens. Partindo dessa realidade, verifica-se a possibilidade em proporcionar a mediação referente à construção de conhecimentos em diversas áreas, produzindo conteúdos audiovisuais de qualidade com temáticas relacionadas ao seu cotidiano, por exemplo.

A percepção do contexto em que estão inseridos, aliada a criatividade de quem utiliza o audiovisual, permite que os temas de relevância e interesse dos grupos de estudantes sejam trabalhados a partir da curiosidade e da necessidade de transformar a prática educativa em algo significativo, inserido e acessível à realidade. Segundo Moira Toledo (2020),

Quando você vai fazer um vídeo, em um grupo, são muitas habilidades que são necessárias, habilidades diferentes. Então, quando você pensa numa diversidade de uma sala de aula, nem todo mundo é igual (...) e na produção audiovisual todo tipo de pessoa cabe. (...) Então, o audiovisual em si, ele é extremamente inclusivo, tem lugar pra todo mundo num processo audiovisual (Toledo, 2020, 13m21s).

Ao elaborar, produzir, apresentar e apreciar curtas-metragens, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver diversas habilidades e competências, tanto no âmbito da linguagem audiovisual quanto em aspectos sociais, tais como o desenvolvimento do poder de síntese, cooperação e trabalho em equipe, tomada de decisões, liderança e resoluções de problemas. Durante o processo de produção dos curtas, que inicia no aspecto teórico e segue para as etapas de pré-produção, produção e pós-produção, cada grupo de estudantes se depara com infinitas questões, desde a escolha em consenso do tema do filme, quanto à definição do gênero a ser filmado e à estética escolhida para entregar um melhor resultado. E nem sempre tudo caminha para as melhores escolhas... E é nesses momentos de crises, de qualquer esfera organizacional dos grupos, que a figura do professor intermediador deve proporcionar novas reflexões e caminhos.

Nesse sentido, João Rafael Barbosa (2020), ao tratar de outras linguagens artísticas, e também do audiovisual, aponta que

Fotografia 1 – Gravação do curta-metragem *A vingança de Kyan* por estudantes do 9º ano.



Fonte: Arquivo pessoal.

Um artista da cena, um pintor, um compositor ou mesmo um escritor inevitavelmente se deparam com um manancial infindável de possibilidades no ato da criação; no entanto, o que inicialmente sugere um deleite posteriormente pode desaguar em um processo de crise e angústia. Decidir qual percurso eleger para ancorar suas ideias não se constitui, *a priori*, tarefa simples, posto que o ato inventivo atua nas subjetividades inerentes à condição humana (Barbosa, 2020, p. 38).

Durante o processo de produção de um curta-metragem, várias habilidades são colocadas em jogo. O processo de mediação apresentado em sala de aula é apenas uma das etapas para que o processo criativo se desenvolva por meio da relação dos estudantes com as temáticas a serem abordadas de forma artística e criativa.

A prática pedagógica voltada para o audiovisual é capaz de mostrar aos estudantes que é possível expressar suas percepções, emoções e interesses, produzindo conteúdos de qualidade que propiciem debates sobre os mais variados assuntos. Vale destacar também que para além dos aprendizados relacionados aos conteúdos da linguagem audiovisual, é possível estabelecer um campo

Fotografia 2 – Exibição e premiação das produções audiovisuais do 5º Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas, no Cine Brasília, 2022.



Fonte: Deva Garcia (fotógrafo do Sinpro-DF).

vasto de relações com outras linguagens artísticas e áreas de conhecimento presentes no espaço escolar, tais como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, por exemplo. Outro aspecto que merece destaque está relacionado ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem propostos no Currículo em Movimento do Ensino Fundamental da SEEDF, como supracitado na introdução desse artigo.

Considerando a experiência da realização do Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas e algumas percepções obtidas durante momentos de planejamentos de atividades nas escolas, foi possível perceber que alguns educadores compreendem e utilizam o audiovisual apenas como ferramenta de ilustração de conteúdos, para momentos de lazer ou como atividade para o preenchimento de aulas, sem nenhuma orientação e fim didático. Quando afirmamos logo acima que o audiovisual também pode estar relacionado às outras áreas do conhecimento, consideramos aqui a análise apresentada por Alain Bergala (2008) e defendida por Barbosa (2020) em relação às práticas docentes, utilizando o audiovisual nas seguintes perspectivas de abordagem:

[...] a primeira vincula-se à ideia de uso do filme como ferramenta pedagógica, ou seja, a obra audiovisual insere-se no cotidiano escolar para ilustrar o conteúdo de um determinado componente curricular, ou mesmo o uso da linguagem enquanto dispositivo para iniciar discussões associadas a um determinado tema de interesse, sendo, portanto, uma perspectiva instrumental da linguagem.

Situada nos aspectos relativos à apreciação e análise, a segunda entende o audiovisual como uma linguagem constituída de

códigos e significações próprias e que, por essa razão, precisa ser estudada e apreciada levando em conta suas dimensões éticas e estéticas. A terceira compreende o binômio audiovisual e educação nos ambientes formais e informais de ensino, como gesto de criação, ou seja, as práticas docentes devem privilegiar os processos de invenção (Barbosa, 2020, p. 17).

Assim, o projeto *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas* compreende a relação entre o audiovisual e educação, considerando principalmente a perspectiva do gesto de criação e por consequência, não só o estudo teórico e prático da linguagem, mas também o desenvolvimento de objetivos de aprendizagens propostos pelo Currículo em Movimento da SEEDF, habilidades e aspectos sociais de interesse dos estudantes.

### Conhecendo o projeto

Partindo dos aspectos motivadores de criação do *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas* e a realidade escolar, logo surgiu a reflexão acerca de como aliar a utilização do celular como ferramenta para a criação de conteúdo audiovisual e assim, a realização das atividades pedagógicas. Como afirma Alex Moletta, “para produzir um curta-metragem, bastam apenas a criatividade artística, uma câmera de vídeo ou de foto e um computador” (Moletta, 2009, p. 11). E, no nosso caso, talvez nem fosse tão necessário o computador, haja vista a infinidade de aplicativos próprios de edição de áudio e vídeo para aparelhos celulares que os jovens dominam. A partir dessa análise e com a avaliação diagnóstica inicial dos estudantes, foi perceptível a necessidade de sistematizar e organizar um projeto pedagógico de continuidade.

O *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas* é um projeto de audiovisual realizado durante as aulas de Arte com produções de animações, videoclipes e curtas-metragens desenvolvidos pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEF 602 do Recanto das Emas. O projeto surgiu em 2016 a partir do desenvolvimento do conteúdo de cinema com as turmas dos 9º anos, que apresentavam algumas particularidades, tais como a incompatibilidade de idade/ano, a desmotivação por parte de alguns estudantes e como supracitado, a queixa frequente dos professores em relação à dispersão dos jovens motivada pelo uso excessivo do celular. Nos anos seguintes, após a adesão da comunidade escolar e principalmente o interesse dos estudantes, o projeto passou a fazer parte do Projeto





Fonte: Deva Garcia (fotógrafo Sinpro-DF).



Político Pedagógico – PPP (2023) da escola e foi sendo expandido para as turmas de 6º ao 8º ano, de forma gradual, atendendo aos conteúdos propostos para cada ano, além de considerar modalidades diferentes a partir do estudo da linguagem audiovisual.

O projeto acontece anualmente e tem como duração dois bimestres, nos quais os estudantes realizam as suas próprias produções, considerando três principais blocos: pré-produção, produção e pós-produção. Há cada ano, as histórias com temáticas partindo de interesses próprios dos estudantes foram dando espaço para a construção de novas narrativas e escolhas estéticas para a produção do festival. Segundo Moletta (2009), “somos todos movidos por histórias” e no que diz respeito à criação e escolhas das histórias para a criação de curta-metragens, “o que realmente nos prende ao universo das histórias é algo que nasce com o ser humano: o desejo de conhecimento” (Moletta, 2009, p. 22). E a cada temática escolhida e narrativa definida, os estudantes buscavam as melhores formas, tanto técnicas quanto estéticas para apresentar suas histórias de ficção e realidade.

Em todos os anos, os temas abordados foram escolhidos pelos estudantes. No último ano do projeto, em 2023, além da temática livre, foi proposto o tema específico “O que eu tenho a ver com isso? A escola e a educação antirracista”, motivado pelo trabalho desenvolvido por outros professores na disciplina de Projeto Interdisciplinar (PD) ao identificarem práticas relacionadas ao racismo tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Além das aulas de Arte, e momentos de reflexão sobre o tema específico, os estudantes também contavam com o apoio de outros professores de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no auxílio da produção dos roteiros.

O objetivo geral do projeto é promover o acesso do público estudantil e comunidade escolar à linguagem audiovisual, a fim de que estudantes, educadores e demais membros da comunidade escolar possam compreender a variedade de narrativas que o audiovisual propicia,

considerando alguns aspectos como gêneros e modalidades de produção audiovisual.

Além do objetivo geral, o festival visa oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual; perceber e reconhecer as etapas de uma produção audiovisual; contribuir para a construção da percepção crítica sobre a realidade; promover a integração e o desenvolvimento social e incluir a linguagem audiovisual ao repertório cultural dos estudantes.

### Luz, câmera, ação!

O projeto ocorre de acordo com uma sequência didática previamente construída, composta por aulas teóricas e práticas no componente curricular de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Parte Diversificada, com orientação para as três grandes etapas de produção de um produto audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção). Em cada etapa, além do conteúdo e experimentação, os estudantes são levados a apreciar e analisar filmes, vídeos e animações em sala de aula como forma de construir repertório para a elaboração e produção dos seus próprios produtos audiovisuais. O projeto é dividido em categorias de acordo com os anos: 6º ano: animação em *flipbook* ou *stop-motion*; 7º ano: releitura de vídeos; 8º e 9º ano: produção de curta-metragem.

Ao longo de dois bimestres, os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm acesso ao conteúdo referente à história do cinema e à linguagem audiovisual, nos quais cada ano possui um direcionamento específico em relação ao conteúdo e atividades práticas a serem desenvolvidas no decorrer dos bimestres. O 6º ano estuda técnicas de animação, como o *flipbook* e o *stop-motion*. O 7º ano, a linguagem dos vídeos musicais. O 8º ano estuda o surgimento da fotografia; a história do cinema, destacando as primeiras produções cinematográficas; e a utilização de recursos da linguagem audiovisual. O 9º ano, por sua vez, estuda o conteúdo referente à história do

cinema destacando os principais gêneros cinematográficos; o papel do cinema na contemporaneidade; a utilização de recursos audiovisuais na atualidade e a relação do cinema com outras modalidades e linguagens artísticas.

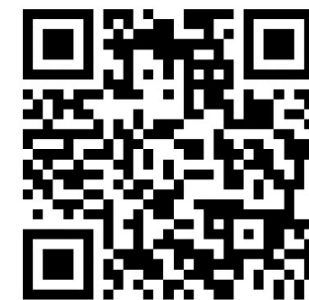
Durante o processo, os grupos vão encontrando possibilidades de apresentar uma história e utilizar recursos de fácil acesso, como a câmera de um celular ou equipamentos *DIY* (*Do It Yourself* – faça você mesmo) para produzir um filme. Assim, durante todas as etapas, os estudantes vão conhecendo os mais diversos profissionais envolvidos na realização de um produto audiovisual, desde o roteirista, produtor, diretor, ator, figurinista e editor, reconhecendo a função e a importância de cada um desses profissionais e as possibilidades de profissionalização nessa área.

A avaliação ocorre no decorrer de todas as etapas do processo de produção. Considerando a utilização dos princípios da linguagem audiovisual como proposta narrativa, são avaliados aspectos como a participação, interação e organização dos estudantes, além do processo criativo envolvendo a produção do roteiro, filmagem, montagem e edição.

A culminância do projeto ocorre no final do 3º bimestre com a realização da solenidade de exibição e premiação das produções selecionadas em cada categoria (animação, videoclipe e curta-metragem) com troféus e brindes. As últimas edições do Festival ocorreram no Cine Brasília, um dos cinemas de rua mais importantes do país em pleno funcionamento. O Cine Brasília faz parte do projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, integrando o Quadrilátero Modelo de Lúcio Costa e que foi inaugurado em 22 de abril de 1960, um dia após

a inauguração de Brasília. Seguindo ainda a história e a importância do Cine Brasília como um dos equipamentos culturais de exibição cinematográfica da América Latina, o espaço recebeu o título de “Patrimônio Mundial da Humanidade”, em 1987. Como é bem definido no *site* do espaço, “sua dimensão histórica se confunde com a trajetória do cinema local e nacional”. A seguir, o QR Code de acesso ao canal do CEF 602 Produções, no *YouTube*.

Figura 1 – QR Code de acesso ao canal CEF 602 Produções no *YouTube*



Fonte: elaborado pelos autores.

### Plano sequência: o Festival de Curtas e alguns dos seus resultados

Com a realização desse projeto, ao longo dos anos, alguns desdobramentos e reconhecimentos foram alcançados. No aspecto relacionado aos estudantes, temos relatos de alguns deles que continuaram a caminhada acadêmica na área audiovisual após a vivência com o projeto. Um desses casos é o do estudante Victor Kaynnã, que participou de três edições do *Festival de Curtas do CEF 602*, sendo premiado em duas delas. Foi premiado também, como “Melhor Direção” com o filme “Decidir” no 4º *Festival de Curtas-Metragens das Escolas Públicas do DF*, em 2018; teve o filme *Decidir*, selecionado para o Festival Taguatinga de Cinema; foi estudante do curso de Ensino Médio Integrado de Áudio e Vídeo do IFB e atualmente é

Fotografias 5 – Victor ao centro com o certificado e prêmio de “Melhor Direção” pelo filme *Decidir* no 4º Festival de Curtas-Metragens das Escolas Públicas do DF (2018)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografias 6 – Victor Kaynnã, ao centro, recebendo o prêmio de melhor direção pelo filme *Decidir* no 3º Festival de Curtas do CEF 602 Recanto das Emas (2017).



Fonte: arquivo pessoal.



Fotografias 7 – Victor Kaynnã como jurado do 5º Festival de Curtas do CEF 602, anunciando, junto ao ex-aluno Warlison Bezerra, o prêmio de “Melhor Filme”, no Cine Brasília (2022).



Fonte: arquivo pessoal.

estudante de Comunicação Social – Audiovisual na UnB. Em 2022, ele retornou para o do CEF 602 como um dos jurados técnicos da 5ª edição do *Festival de Curtas do CEF 602 Recanto das Emas*.

Outros aspectos que merecem destaque no histórico do projeto é a participação, reconhecimento e premiação das produções audiovisuais produzidas pelos estudantes em outros festivais do DF como o Festival de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal, Festival de Cinema do Paranoá, Festival Taguatinga de Cinema, Festival de Curtas do SINPRO-DF e o mais recente prêmio no IX FECEA – Festival Internacional de Cinema Escolar de Alvorada no Rio Grande do Sul.

O projeto também foi reconhecido e apoiado por meio do Edital Realize, do deputado Fábio Felix, que proporcionou a aquisição de equipamentos tecnológicos para a escola e possibilitou uma nova iniciativa chamada “CEF 602 Produções”: uma equipe formada por estudantes do 8º e 9º ano responsáveis por realizar a cobertura de ações e eventos da escola, por meio de fotos e vídeos divulgados na página do *Instagram* de mesmo nome.

A experiência do projeto também foi compartilhada no *Seminário Arte Educação nas Infâncias*, realizado na Câmara Legislativa do Distrito Federal, e no Fórum do Ensino Fundamental da SEEDF, promovido pela Diretoria de Ensino Fundamental da SEEDF, ambos eventos ocorridos em 2023.

Considerações finais

Analisando o histórico de seis anos do projeto *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas*, a partir das experiências realizadas no decorrer dessa trajetória

Fotografias 8 – Estudantes Ana Beatriz e João Vitor do “CEF 602 Produções” realizando matéria no *Seminário Arte e Educação*, na Câmara Legislativa do Distrito Federal.



Curtido por eu.analeticiax e outras 82 pessoas  
cef602producoes CEF 602 no Seminário Arte e Educação promovido pelo gabinete do Dep. Fábio Felix.

Fonte: Perfil do Instagram CEF 602 Produções.

envolvendo professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, além de refletir sob a luz de algumas teorias e abordagens metodológicas acerca da produção audiovisual escolar, é possível reconhecer alguns aspectos que merecem destaque. Entre esses aspectos destacamos algumas percepções.

A primeira delas está relacionada ao interesse e à participação dos estudantes no projeto, considerando principalmente o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Ao longo dos anos, com o desenvolvimento, alterações e avanços do projeto, foi possível identificar nos estudantes o interesse em estudar, elaborar e produzir os seus próprios curtas-metragens, videocliques e animações a partir de narrativas próprias construídas por eles. Cada ano era possível perceber algumas transformações, como a busca de aperfeiçoamento de técnicas e recursos audiovisuais e a organização e definição de elenco que pudesse interpretar da melhor forma a proposta do roteiro pensada pelo grupo, por exemplo. O projeto também já não era visto pelos estudantes somente como uma atividade escolar. Ele foi ganhando novas percepções como a oportunidade de estabelecer novos grupos para a realização dos filmes, a perspectiva de aprendizagem diante de recursos tecnológicos, o destaque para as habilidades individuais dos estudantes e as possibilidades de premiação e reconhecimento tanto no projeto como em outros festivais.

Mais do que o aspecto competitivo proposto no momento da exibição e premiação das produções, foi percebido, ao longo desses seis anos do projeto, o avanço em relação ao engajamento dos estudantes no processo de concepção de seus produtos audiovisuais.

Outra percepção que merece destaque diz respeito ao reconhecimento do projeto pelos professores que faziam parte do quadro docente da escola. Professores que já haviam participado de outras edições e buscavam formas de contribuir. Mesmo diante desse cenário, havia ainda algumas dificuldades de cunho pedagógico e administrativo referente ao envolvimento de todo grupo docente e equipe gestora. Tais dificuldades estavam relacionadas ao quadro de professores que constantemente era renovado ao longo dos anos, considerando o quantitativo de vagas para professores em regime de contratação temporária. Ou seja, nesse aspecto, cada início de ano era realmente um novo começo na escola, o que afetava na continuidade de algumas atividades e consequentemente dos projetos existentes.

Em relação à gestão, além das dificuldades citadas acima, que trata de um grave problema crônico da rede pública de ensino do Distrito Federal, havia também o pouco engajamento pedagógico no processo de construção do projeto. Mesmo após a inclusão do *Festival de Curtas do CEF 602 do Recanto das Emas* no PPP da unidade escolar, essa postura permaneceu, além de não apresentar orientações claras da importância da participação de todos os professores, deixando essa missão a

ser desempenhada diretamente pelo professor idealizador do projeto. Nesse sentido, grande parte do grupo de professores não era orientado sobre a percepção da importância de um projeto construído de forma coletiva que valorizasse o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o protagonismo estudantil e que favorecesse uma avaliação na perspectiva formativa dos estudantes. Ou seja, havia uma falta de clareza em relação ao perfil pedagógico da unidade escolar no que tange à importância dos projetos pedagógicos como processos de avaliação e aprendizagem envolvendo toda a comunidade escolar.

Porém, mesmo diante das dificuldades próprias de um percurso docente e discente, sobretudo da necessidade de pensar e agir sobre o cenário extremamente desafiador e diverso da escola pública, vários debates, reflexões e conteúdos relevantes foram abordados ao longo desses anos. Curtas-metragens, animações, videocliques, prêmios, troféus e acima de tudo reflexões e ações que se tornaram experiências de aprendizagens e memória.

Por fim, vale ressaltar que são infinitos os caminhos para se pensar a relação entre o audiovisual e a educação, sabendo que no meio desses caminhos, um aparelho tecnológico tão presente em nossas vidas pode ter um significado importante!

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

BARBOSA, João Rafael Teixeira. **A criação de filmes na escola:** narrativas de si nas imagens em movimento. 2020. 85f. Brasília, Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, 2020.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Monica Costa Neto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CEF 602 PRODUÇÕES. **Canal do Youtube com algumas produções das edições do Festival de Curtas do CEF 602.** Disponível em: <https://www.youtube.com/@ArtenoCEF602>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Ensino Fundamental.** Brasília. 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 7 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas. Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas. **Projeto Político Pedagógico:** Festival de Curtas do CEF 602. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp\\_cef\\_602\\_recanto\\_das\\_emas-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_602_recanto_das_emas-1.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

HISTÓRIA DO CINE BRASÍLIA. **Cine Brasília.** Disponível em: <https://cinebrasil.com/cine-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital:** uma proposta para produções de baixo custo. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

O DILEMA DAS REDES (**THE SOCIAL DILLEMA**). Direção: Jeff Orlowski. Produção e Distribuição: Netflix. Estados Unidos: Netflix, 2020. Streaming (94 min.).

SILVA, Thiago de Faria e. **Escola, história e claquete:** reflexões sobre a produção audiovisual na escola. Curitiba: Appris, 2022.

TOLEDO, Moira. Oficina “Educação a partir do Audiovisual”. **19ª Mostra de Cinema Infantil, 2020.** YouTube, 21 de novembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/RrhiEwC3KWU>. Acesso em: 2 nov. 2022.

## Entrelaçando afeto e cognição: perspectivas para uma educação integral e inclusiva

*Interweaving affect and cognition: perspectives for a integral and inclusive education*

 Cristiane de Cássia Mendes\*  
Rosemare Gonçalves do Nascimento\*\*

**Resumo:** O relato de experiência tem como objetivo suscitar reflexões acerca da unidade afeto-cognição em práticas de alfabetização e letramento e demonstrar a efetividade destas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Foi escolhido como percurso metodológico a pesquisa qualitativa e a análise foi realizada sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski e da Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani, que fundamentam os documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nesse contexto, busca-se compreender como a relação entre afeto e cognição influencia o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. A partir dessa análise, pretende-se evidenciar a importância de abordagens pedagógicas que considerem ambos os aspectos de forma integrada, visando promover uma educação mais inclusiva e para a autonomia. As palavras-chave destacadas – cognição, emoção, alfabetização, autonomia e inclusão – refletem os principais temas abordados no relato, ressaltando a relevância de cada um deles para a compreensão e implementação de práticas educacionais que atendam às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Portanto, o presente estudo visa contribuir para o debate sobre as melhores práticas de alfabetização e letramento, enfatizando a importância de considerar o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer a inter-relação entre cognição e emoção, espera-se promover uma educação mais humanizada e eficaz, capaz de proporcionar experiências significativas e transformadoras para todos os envolvidos no processo educacional.

**Palavras-chave:** Cognição. Emoção. Alfabetização. Autonomia. Inclusão.

**Abstract:** The experience report aims to raise reflections on the affect-cognition unit in literacy, reading and writing practices and demonstrate their effectiveness for the integral development of students. A qualitative research and analysis was chosen as a methodological route from the perspective of the Historical-Cultural perspective of Lev Semionovitch Vygotski and the Critical Historical Pedagogy of Dermeval Saviani, which underlie the documents of the Federal District Education Department (SEEDF). In this context, the objective is to understand how the relationship between affect and cognition influences the process of learning to read and write, as well as the personal and social development of students. Based on this analysis, the aim is to highlight the importance of pedagogical approaches that consider both aspects in an integrated way, planning to promote a more inclusive and autonomous education. The highlighted keywords - cognition, emotion, literacy, autonomy and inclusion - reflect the main themes covered in the report, highlighting the relevance of each of them for understanding and implementing educational practices that meet the individual and collective needs of students. Therefore, the present study aims to contribute to the debate on the best literacy, reading and writing practices, emphasizing the importance of considering the role of affection in the teaching-learning process. By considering the interrelationship between cognition and emotion, the aim is to promote a more humanized and effective education, capable of providing meaningful and transformative experiences for everyone involved in the educational process.

**Keywords:** Cognition. Emotion. Literacy. Autonomy. Inclusion.

\* Supervisora Pedagógica na Escola Classe 24 de Ceilândia, professora de Atividades, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (Uniceub) e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil (Faceten). Contato: clgmendes@hotmail.com.

\*\* Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do da Escola Classe 24 de Ceilândia, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil (Faceten). Contato: rosemare@gmail.com

### Introdução

O Distrito Federal, unidade da federação que sedia a capital do Brasil, é um território marcado por profunda desigualdade social<sup>1</sup> e segregação socioespacial, em que a renda e os serviços públicos de qualidade se apresentam predominantemente no centro em detrimento da periferia (Guia; Cidade, 2010; Anjos, 2003).

A Escola Classe 68 de Ceilândia, localizada na Região Administrativa de Ceilândia (RA IX), no limite com a Região Administrativa do Sol Nascente/Pôr do Sol (RA XXXII)<sup>2</sup>, insere-se na condição de uma escola que atende famílias em vulnerabilidade social. Segundo pesquisa realizada pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da referida unidade escolar, em 2023, dos 1.040 estudantes distribuídos em 58 turmas da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental, a renda familiar média de 43,3% verificada foi de um salário mínimo, já de 32,2% das famílias dos estudantes apresentou renda familiar de menos de um salário mínimo. Além da carência material, percebe-se na comunidade a falta de políticas públicas em cultura, saúde e segurança.

Além da realidade apresentada, percebeu-se que um grupo de crianças, do segundo e do terceiro ano, não estão alfabetizadas, permanecendo no mesmo nível psicogenético<sup>3</sup>, apesar das estratégias e intervenções realizadas pelos professores. Também se observou, no contexto escolar, a necessidade de ações pedagógicas que fossem prioritariamente pautadas na unidade afeto-cognição, considerando a perspectiva do desenvolvimento integral dos estudantes, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º, ao afirmar que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É reconhecido que o afeto e a cognição são aspectos inseparáveis e influenciam diretamente as experiências humanas, incluindo o processo de ensino e aprendizagem, segundo estudos com base na perspectiva Histórico-Cultural. Isso ocorre porque a escola não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também serve como um ambiente rico em interações sociais, experiências emocionais e sentimentais. Na verdade, a escola é um espaço onde os estudantes vivenciam uma variedade de situações sociais que refletem a realidade da comunidade em que estão inseridos.

É importante ressaltar que essas práticas sociais desempenham um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino. O ambiente escolar não se limita apenas à sala de aula, mas engloba todas as interações e atividades que ocorrem dentro e fora dela.

Logo, compreender e integrar as práticas sociais da comunidade na rotina escolar é essencial para promover uma educação significativa e relevante para os estudantes. Essa abordagem não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. O ser humano é um ser integral, de história de vida única, que se relaciona com os outros e com o conhecimento utilizando seus sentidos, cognição e emoções, é protagonista do seu aprendizado. É nesse sentido que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta como um dos objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental o de “compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil” (Distrito Federal, 2018, p. 9).

As emoções desempenham um papel fundamental e estão intrinsecamente relacionadas a outras funções mentais superiores, que são processos cognitivos que envolvem atenção, memória, percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem (Bastos; Alves, 2013). Elas contribuem significativamente para a construção de experiências pedagógicas mais profundas e significativas. No entanto, é comum que o afeto e os sentimentos sejam subestimados nos processos de ensino adotados pela escola tradicional. Isso ocorre devido à prevalência de uma dicotomia arraigada entre razão e emoção, juntamente com uma supervalorização do desempenho intelectual.

É essencial reconhecer que as emoções desempenham um papel crucial no processo educacional, pois influenciam diretamente a motivação, o engajamento e a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Ignorar ou minimizar o impacto das emoções no ambiente escolar pode resultar em experiências educacionais superficiais e desinteressantes para os estudantes.

Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes da importância do afeto e dos sentimentos na sala de aula e busquem integrar estratégias que promovam o desenvolvimento emocional e intelectual dos estudantes de forma equilibrada. Ao fazer isso, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, acolhedor, empático e eficaz, onde os estudantes se sintam valorizados e motivados a se envolverem ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Neste relato, busca-se instigar a reflexão sobre o valor pedagógico da integração entre o afeto e a cognição, especialmente em um contexto em que a metodologia tradicional tende a subestimar sua importância como instrumento essencial do pensamento humano. Reflete-se sobre como essa conexão é fundamental para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, destacando os fundamentos que embasam a utilização da pedagogia



afetiva, como prática pedagógica de ensino no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, que reconhece que o afeto desempenha um papel na construção de significados e sentidos em contextos da Educação.

Com o objetivo de desenvolver aprendizagens cada vez mais significativas, articuladas e contextualizadas por meio de estratégias que abordem aspectos tanto afetivos quanto cognitivos, elaborou-se o projeto interventivo Afeto e Cognição. A seguir, detalha-se a metodologia deste projeto.

### Desenvolvimento

Para garantir o direito à aprendizagem significativa, do letramento, da alfabetização foi elaborado o projeto interventivo "Afeto e Cognição", na Escola Classe 68 de Ceilândia, que "é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem" (Distrito Federal, 2014).

Quanto ao público contemplado, foram selecionados 13 estudantes, com idade entre oito e dez anos, do terceiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)<sup>4</sup>, bloco que, na organização curricular em ciclos do Distrito Federal, abarca os três primeiros anos do Ensino Fundamental e objetiva a alfabetização e o letramento pleno e proficiente dos estudantes (Distrito Federal, 2014). Dentre os estudantes contemplados, dos turnos matutino e vespertino, foram atendidos dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), um estudante com dislexia e cinco estudantes encaminhados à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para avaliação, intervenção e se necessário encaminhamento a ajuda externa.

Destaca-se que as crianças realizaram uma avaliação diagnóstica, a partir da qual foi possível perceber que ambas as crianças no TEA ainda se encontravam no nível pré-silábico e silábico de escrita. Essa análise inicial proporcionou insights valiosos sobre o estágio atual de desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas necessidades específicas e orientando a seleção de estratégias pedagógicas adequadas para promover seu progresso na aprendizagem da escrita. Para realizar as intervenções, o projeto criado foi fundamentado nos eixos integradores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade. Entrelaçou-se cada eixo nas vidas dos educandos, levando-os a reflexão através de atividades desafiadoras, escuta atenta, interação entre os pares, mediados pela linguagem e cultura (Tosta, 2012).

O planejamento do projeto foi baseado nas necessidades expressas apresentada pelos professores durante as reuniões e os conselhos de classe realizados, após reflexões realizadas

sobre o processo de avaliação diagnóstica e formativa das aprendizagens dos estudantes. Com a intencionalidade de ensinar reflexões, utilizou-se o livro *Gente que mora dentro da gente*, de Jonas Ribeiro (2015). Para iniciar e permear as ações, priorizou-se atividades em que as crianças exercitassem a autonomia. Nesse sentido, criou-se espaços para o desenvolvimento de interações, construção de vínculos afetivos e sociais, o desenvolvimento da fala e da escuta, além de atividades voltados a alfabetização e ao letramento de maneira lúdica e divertida, amparada pela exploração de jogos e brincadeiras. Quanto à frequência dos encontros, foram realizados semanalmente e ministrados pela pedagoga e pela supervisora. Começando no mês de setembro de 2023, ocorreram quatro encontros, conforme descritos a seguir.

Trabalhou-se também com os estudantes o desenho e a pintura de coisas e pessoas que os estudantes consideram que moram dentro de nós (Figura 1). Procedeu-se então com um momento de compartilhamento com os colegas sobre suas produções. Por fim, realizou-se o "bingo das emoções", atividade em que cada um recebeu uma cartela com duas palavras, sendo retiradas de uma caixa. Com essa atividade, abordou-se o alfabeto, permitindo que a criança identificasse e marcasse, dessa forma explorando a quantidade e quais letras, sons, sílabas e palavras, aumentando o repertório dos grafemas, associando aos sons e fazendo análise de acordo com o Sistema de Escrita Alfabética.

No segundo encontro, o foco foi explorar os sentimentos de frustração, sucesso e persistência por meio de uma atividade de psicomotricidade. Durante essa atividade, foram dispostos bambolês no chão, e os estudantes foram instruídos a pular dentro deles, conforme um esquema previamente definido. Aqueles que pisassem fora do bambolê deveriam recomeçar o trajeto. Ao término da atividade, os estudantes foram encorajados a expressar

Figura 1. Atividade associada ao questionamento: O que mora dentro da gente?



Fonte: acervo das autoras.

como se sentiram ao participar da brincadeira, discutindo sobre a quantidade de bambolês utilizados, sua disposição e o material que os constituía (Figura 2).

Essa dinâmica proporcionou aos estudantes a oportunidade de experimentar diferentes emoções e desenvolver habilidades de superação e persistência. Através do desafio de seguir o esquema estabelecido e lidar com a possibilidade de cometer erros, eles puderam refletir sobre suas reações emocionais e aprender a lidar com elas de maneira construtiva.

Além disso, a atividade estimulou a consciência corporal e o controle motor dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da coordenação e equilíbrio. Ao participarem ativamente da brincadeira e compartilharem suas experiências, os estudantes fortaleceram os laços de cooperação e solidariedade entre si, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo.

Dessa forma, a atividade de psicomotricidade realizada durante o segundo encontro do projeto não apenas proporcionou momentos de diversão e descontração, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, abordando aspectos emocionais, físicos e sociais de forma integrada e holística.

Outra atividade realizada foi a brincadeira "batata quente", na qual uma caixa contendo diversos objetos e letras foi passada de mão em mão entre as crianças. Durante a brincadeira, cada criança tinha a tarefa de pegar um objeto da caixa, dizer seu nome em voz alta e identificar a letra inicial correspondente ao objeto (Figuras 3, 4 e 5). Essa dinâmica foi projetada para explorar a consciência fonológica das crianças e promover a ampliação do vocabulário.

Ao participarem da brincadeira, as crianças foram desafiadas a reconhecer e associar os sons das palavras aos seus respectivos símbolos gráficos. Além disso, ao nomear os objetos e identificar suas letras iniciais, elas exercitaram habilidades linguísticas fundamentais, como a articulação de sons e a formação de palavras.

Através dessa atividade lúdica, as crianças também tiveram a oportunidade de interagir de forma cooperativa e socializar-se com seus colegas. Ao compartilharem suas descobertas e ajudarem uns aos outros na identificação das letras, elas fortaleceram os laços de amizade e colaboração, criando um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

Por fim, a brincadeira "batata quente" não apenas proporcionou momentos de diversão e entretenimento, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Ao explorar os sons da fala e as letras do alfabeto de maneira ativa e participativa, elas deram passos importantes em direção a uma alfabetização mais sólida e eficaz.

No terceiro encontro, o foco principal foi direcionado à promoção da autoestima e à valorização da diversidade

Figura 2. Atividade psicomotora



Fonte: acervo das autoras.

Figura 3. Exploração de temáticas associada à apresentação de objeto



Fonte: acervo das autoras.



Figura 4. Exploração de temáticas associada à apresentação de objeto



Fonte: acervo das autoras.

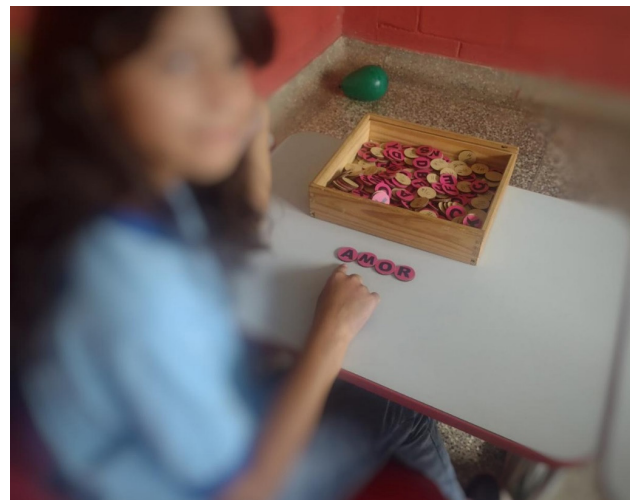
entre os estudantes. Inicialmente, as crianças foram informadas de que dentro de uma caixa havia a imagem de alguém especial, inteligente, divertido e muito amado. Em seguida, cada aluno foi convidado a olhar dentro da caixa, que na verdade continha um espelho, com o propósito de sensibilizá-los quanto ao seu próprio valor como indivíduos únicos e importantes. A partir dessa atividade, a mediadora teve a oportunidade de dialogar com os alunos sobre as diferenças entre eles e suas semelhanças, destacando a importância do tratamento igualitário para todos, independentemente de cor, raça ou religião, conforme preconizado nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, especialmente no eixo transversal de educação para a diversidade.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupo para montarem um quebra-cabeça grande em forma de coração. Com mediação da educadora, tendo-a como escriba, eles trabalharam juntos para construir uma frase que expressasse a importância da valorização da diversidade e da autoestima, a qual foi posteriormente exposta na escola por meio de um cartaz junto ao coração montado, com o objetivo de sensibilizar os demais colegas da instituição.

Por fim, os estudantes participaram de uma atividade de dobradura, na qual criaram corações de papel e escreveram neles o nome de alguém querido, desenvolvendo assim diversas habilidades, como coordenação motora fina e expressão escrita. Essa etapa da atividade não apenas reforçou a importância do afeto e do reconhecimento das relações interpessoais, mas também proporcionou um momento de conexão emocional e compartilhamento entre os estudantes.

No quarto encontro, cada estudante foi presenteado com um balão e foi solicitado que escrevesse seu nome nele, em preparação para uma dinâmica planejada (Figura 6). Essa dinâmica envolveu o desafio de não deixar o

Figura 5. Formação de palavras a partir de exploração temática



Fonte: acervo das autoras.

Figura 6. Atividade associada ao registro do autorretrato



Fonte: acervo das autoras.

próprio balão cair no chão, assim como o de não deixar cair o balão de um colega. À medida que o tempo passava, a mediadora gradualmente retirava as crianças da brincadeira, tornando o desafio cada vez mais difícil. Após a atividade, os alunos participaram de uma roda de conversa para compartilhar suas experiências, discutir sobre o trabalho em grupo, as amizades formadas e as emoções envolvidas em manter o balão no ar.

Durante essa conversa, a mediadora explorou a escrita das palavras relacionadas aos sentimentos que foram citados

pelos estudantes. Esse momento proporcionou uma oportunidade para que as crianças expressassem suas emoções de forma verbal e visual, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades linguísticas e emocionais. Após a discussão, os alunos receberam um desenho de um balão, no qual foram convidados a escrever o nome de um sentimento que haviam experimentado durante a atividade.

Para realizar essa tarefa, eles foram incentivados a explorar foneticamente as palavras e a utilizar o alfabeto móvel como suporte para a escrita. Essa atividade não apenas promoveu a reflexão sobre as emoções vivenciadas durante a dinâmica, mas também estimulou o desenvolvimento da consciência fonológica e a prática da escrita. Ao final do encontro, os alunos saíram com uma compreensão mais profunda sobre a importância do trabalho em equipe, da amizade e do reconhecimento e expressão das emoções em suas vidas cotidianas.

No que se refere ao projeto no seu todo, a avaliação foi realizada durante o processo, através da observação, intervenção e registro escrito das atividades que proporcionaram a autonomia e a liberdade do estudante na concretização do seu saber elaborado para o saber escolar. De acordo com Saviani (2003), "essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos estudantes e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação." Destarte, como completa o autor, o "saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção" (Saviani, 2003, p. 74-77).

A intervenção foi realizada em grupos pequenos, permitindo uma abordagem mais individualizada e atenta às necessidades específicas de cada estudante. Durante o processo, a avaliação foi contínua e integrada, ocorrendo por meio da observação atenta, intervenção direta e registro escrito das atividades desenvolvidas. Essa abordagem permitiu acompanhar de perto o progresso de cada aluno, bem como identificar possíveis dificuldades e áreas de desenvolvimento. Seguindo os princípios propostos por Saviani (2003), a transformação do conhecimento ocorreu de maneira significativa ao selecionar elementos relevantes do saber sistematizado e organizá-los de forma sequencial, visando ao crescimento intelectual dos estudantes.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não se limita à simples transmissão de informações, mas busca criar condições para que o conhecimento seja assimilado e internalizado de maneira eficaz. Conforme ressaltado anteriormente, o conhecimento produzido socialmente é uma força produtiva e um meio de produção em si mesmo (Saviani, 2003).

Isso destaca a importância não apenas de adquirir conhecimento, mas também de compreender seu contexto social e sua relevância prática. Dessa forma, o papel da escola vai além de apenas transmitir informações,

tornando-se fundamental na formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor e contribuir ativamente para sua transformação.

Assim, ao adotar uma abordagem que valoriza a autonomia do estudante e o seu papel ativo na construção do conhecimento, a intervenção pedagógica promoveu não apenas a aquisição de conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para uma participação ativa na sociedade. Assim, o processo educacional se revela como um meio importante de empoderamento individual e coletivo, capaz de promover uma verdadeira transformação social.

### Considerações finais

O projeto em questão tem demonstrado ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e expandir as oportunidades de aprendizado para os estudantes. Ao adotar uma abordagem intencional e estratégias simples, o projeto abre espaço para uma ampla gama de experiências, abrangendo desde o processo de letramento e alfabetização até o desenvolvimento do movimento, da socialização e da oralidade. Essas atividades não apenas estimulam o desenvolvimento acadêmico, mas também proporcionam um ambiente propício para que os estudantes reflitam sobre suas vivências pessoais, expressem seus sentimentos e construam narrativas significativas.

Além disso, as interações entre as crianças dentro desse contexto proporcionam oportunidades para fortalecer os vínculos afetivos e sociais. Num ambiente acolhedor e empático, os estudantes se sentem mais seguros para expressar suas ideias, compartilhar suas experiências e se relacionar de maneira mais positiva com os colegas. Esse fortalecimento dos vínculos interpessoais contribui para a construção da autoconfiança e autonomia dos estudantes, elementos essenciais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural oferecem subsídios teóricos importantes para compreendermos o impacto desse projeto no desenvolvimento dos alunos. Essas abordagens enfatizam a importância de considerar o contexto social e histórico em que ocorre o processo educacional, bem como valorizam o papel ativo do estudante na construção do conhecimento. Dessa forma, o projeto não apenas influencia a dinâmica da sala de aula, mas também contribui para uma educação mais contextualizada, que busca desenvolver as habilidades e competências necessárias para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Além disso, ao serem consideradas as teorias críticas, pode-se refletir sobre como o projeto desafia as estruturas tradicionais de ensino e aprendizagem. Ao ampliar os espaços e tempos educacionais, o projeto oferece oportunidades para uma educação mais holística



e inclusiva, que vai além das fronteiras da sala de aula. Isso permite que os estudantes explorem diferentes áreas do conhecimento, desenvolvam suas habilidades criativas e críticas e participem de experiências educacionais significativas e transformadoras.

Em suma, o projeto representa um exemplo prático de como a educação integral pode ser efetivamente implementada, proporcionando aos estudantes um ambiente de aprendizado rico em experiências, reflexões e interações sociais. Ao promover a inclusão, fortalecer os vínculos afetivos e desafiar as estruturas tradicionais de ensino, o projeto contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Notas

- <sup>1</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2021 apresentou o Distrito Federal, com Índice de Gini de 0,566, como a quarta Unidade da Federação mais desigual do país, atrás apenas de Roraima (com 0,596), Rio Grande do Norte (0,587); e 3º Pernambuco (0,579).
- <sup>2</sup> A Região Administrativa Sol Nascente/Pôr do Sol apresenta o Índice de Vulnerabilidade Social (0,6021, considerado muito alto) e a menor renda *per capita* do Distrito Federal (R\$ 710) Ceilândia (0,3400) e uma renda domiciliar média de R\$ 1.225 (CODEPLAN/SEDUH - DF, 20).
- <sup>3</sup> Estes são estágios de desenvolvimento da linguagem escrita, formulados pelas pesquisadoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro.
- <sup>4</sup> Aprovado pelo Parecer nº 212/2006 do Conselho de Educação do Distrito Federal, o BIA foi instituído como uma estratégia utilizada pela SEEDF para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2006).

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Estruturas básicas da dinâmica territorial no DF. *In*: GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos; PAVIANI, Aldo. (Orgs.) **Brasília**: controvérsias ambientais. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

BASTOS, Lijamar de Souza; ALVES, Marcelo Paraíso. As influências de Vygotsky e Luria à Neurociência Contemporânea e à Compreensão do Processo de Aprendizagem. **Revista Práxis**. n. 5, 2013. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/580/539>. Acesso em: 25 abril. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 212/2006** – CEDF. Aprova as Diretrizes Gerais para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF\\_212CEDF2006SEDFSUBEPBIA.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_212CEDF2006SEDFSUBEPBIA.pdf). Acesso em: 6 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEDF, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes\\_pedagog\\_2ciclo.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf). Acesso em 5 fev. 2024.

GUIA, George Alex da; CIDADE, Lúcia Cony Faria. Segregação residencial e reprodução das desigualdades socioespaciais no aglomerado urbano de Brasília. **Cadernos Metrópole**, vol. 12, núm. 23, jan-jun, 2010, p. 145-168, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4028/402837808007.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

RIBEIRO, Jonas. **Gente que mora dentro da gente**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**. Uberaba, v. 16, n.1, jan./jun. 2012, p. 57-67.

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Explorando o Modernismo Brasileiro através da fotografia

Exploring Brazilian Modernism through photography

Tatiane Conceição da Silva Romeu \*

**Resumo:** Este relato de experiência descreve o projeto *Explorando o Modernismo Brasileiro através da fotografia*, desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental Polivalente com estudantes do 8º ano, no contexto das aulas de Arte. O projeto propôs o uso da fotografia como forma de aprendizado multimodal sobre a Arte Moderna Brasileira e sobre os Elementos da Linguagem Visual. Os estudantes foram desafiados a capturar imagens que representassem o movimento artístico do Modernismo Brasileiro, observando cenas do cotidiano que melhor exemplificassem as características do movimento. Utilizou-se como base teórica na construção do projeto as proposições de John Dewey (2010) sobre o uso de experiências artísticas na construção de saberes, os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) para estimular a criatividade dos estudantes, os Fundamentos da Linguagem Visual, segundo Dondis (2003) e a perspectiva dos multiletramentos de Rojo (2003), que amplia o conceito de leitura. Além disso, foram considerados documentos normativos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que enfatizam a importância da interpretação visual e da valorização da cultura local.

**Palavras-chave:** Arte-Educação. Modernismo Brasileiro. Fotografia. Elementos da Linguagem Visual.

**Abstract:** This experience report describes the project "Exploring Brazilian Modernism Through Photography", developed at the Polivalente Elementary School with 8th grade students, in the context of Art classes. The project proposed the use of photography as a form of multimodal learning about Brazilian Modern Art and the Elements of Visual Language. Students were challenged to capture images that represented the artistic movement of Brazilian Modernism, observing daily scenes that best exemplified the characteristics of the movement. The theoretical basis for the project's construction included John Dewey's propositions (2010) on the use of artistic experiences in knowledge construction, the objectives proposed by the National Common Curricular Base, BNCC, (2018) to stimulate students' creativity, the Fundamentals of Visual Language according to Dondis (2003) and the perspective of multiliteracies by Rojo (2003), which expands the concept of reading. In addition, normative documents from the Department of Education of the Federal District were considered, emphasizing the importance of visual interpretation and the appreciation of local culture.

**Keywords:** Art Education. Brazilian Modernism. Photography. Elements of Visual Language.

\* *Mestranda em Arte, no programa Prof-Artes, pela UnB (2023). Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (2008), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2017), graduação em Filosofia pela Universidade Paulista (2022). Possui especialização em Artes Visuais - Cultura e Criação pelo SENAC-DF (2012) e especialização em Letramentos pela Universidade de Brasília (2015). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua como Arte Educadora no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS). Contato: tatiromeu@mac.com*

Introdução

Tendo como auxiliar a interpretação visual e a alfabetização de letramentos multimodais, este projeto relatado apresentou, durante as aulas do 3º bimestre de 2023, o uso da fotografia como elemento de fixação na construção de saberes sobre a Arte Moderna Brasileira e sobre o uso dos diversos elementos da linguagem visual. Estudantes dos 8º anos do Centro de Ensino Fundamental Polivalente foram convidados a explorar o universo fotográfico, colocando em prática conteúdos relacionados ao Modernismo Brasileiro, elementos da linguagem visual e a criatividade.

Durante as aulas de artes dos 1º e 2º bimestres de 2023, observou-se que os estudantes estavam com dificuldades para interpretar imagens artísticas e para fazer leituras formais dessas imagens, não conseguindo identificar nas obras os elementos visuais (luz, cor, equilíbrio, tom, contraste) que constituem as produções artísticas e que facilitam a leitura multimodal de pinturas e esculturas.

Além da dificuldade para fazer uma leitura multimodal das obras artísticas apresentadas durante as aulas, os educandos também apresentavam falta de motivação para acompanhar as aulas teóricas sobre o Modernismo Brasileiro, um certo desinteresse para apreciar as pinturas dos artistas modernistas e para participar das aulas práticas de desenhos que faziam conexão com os conteúdos propostos. Atentando-se para essas adversidades, o planejamento do 3º bimestre do referido ano letivo foi revisto coletivamente entre professora e estudantes. Essa revisão aconteceu durante as aulas, onde os estudantes explanaram sobre desinteresses pessoais e sobre propostas e sugestões para melhorar e aprimorar as dinâmicas dos ensinamentos e do contexto escolar.

Após diversas conversas, os discentes compreenderam a importância de estudar e de aprender sobre artistas precursores do Modernismo Brasileiro, Arte Moderna Brasileira, Semana de Arte Moderna e Arquitetura Modernista. Entretanto, como troca, pediram uma aula prática de produção artística que fosse criativa. Qual atividade criativa seria essa? E qual abordagem metodológica seria interessante o suficiente para que os estudantes observassem características do Modernismo Brasileiro e a aplicabilidade dos elementos da linguagem visual?

Considerando as diversas proposições identificadas durante as conversas com os estudantes, o projeto foi construído tendo como objetivo geral promover o entendimento dos estudantes sobre as características do Modernismo Brasileiro e suas principais influências, por meio da exploração da fotografia; buscando especificamente estimular a criatividade e a expressão artística dos estudantes, incentivando-os a pensar de forma independente e inovadora na captura das imagens que representassem o Modernismo Brasileiro, desenvolvendo

a habilidade de pesquisa e discussão em grupo, por meio da qual os estudantes deveriam explorar conceitos modernistas e discutir como transmiti-los por meio da fotografia e promover a apreciação e valorização da cultura local, por meio da exploração de elementos visuais.

Partindo da definição de John Dewey (2010) quanto ao uso de experiências artísticas e estéticas na construção de saberes artísticos, dos objetivos de aprendizagem em Artes propostos pela BNCC (2018), que diz que a criatividade dos educandos deve ser estimulada durante as aulas, e nas ideias de Rojo (2003), que trazem o entendimento de que, na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler vai muito além da leitura escrita, este projeto foi proposto para os estudantes dos 8º anos com atividades que exploraram a experiência artística da fotografia, o exercício da criatividade e a leitura de multiletramentos, com o auxílio dos elementos da linguagem visual, presentes nas fotografias produzidas. No que se refere ao uso dos elementos da linguagem visual, usou-se como referência as contribuições de Donis A. Dondis (2003) que destaca a necessidade da criação de uma gramática visual para a construção de leitura de obras de artes.

A concepção deste projeto, além de ter se apoiado nas afirmações de John Dewey (2010), de Rojo (2003), da BNCC (2018) e de Dondis (2003), buscou também nos documentos normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal uma ampliação crítica, entendendo os educandos como cidadãos éticos e atuantes socialmente. No que tange à importância da interpretação visual e da alfabetização multimodal, encontrou-se nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) bases que colocam os educandos como protagonistas que opinam e constroem a dinâmica da sala de aula junto com os educadores. Nesse documento, foram encontradas referências sobre a construção de aulas de artes com temas que exercitam o uso da linguagem visual (ponto, linha, equilíbrio, textura) e a importância de se abordar a Arte Brasileira e a cultura nacional no âmbito escolar, uma vez que são extremamente importantes para a compressão da nossa própria identidade nacional multicultural.

Sobre o uso da fotografia como elemento de fixação e de ampliação de conhecimentos, encontrou-se no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), incentivos para o uso de práticas inovadoras que estimulam a criatividade e a expressão artística dos estudantes. Entendendo a fotografia como uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), o documento da BNCC (2018) contribuiu com informações importantes do uso dessas tecnologias, entendidas como competência do ensino de Arte para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. O uso das TICs apresenta-se como uma ferramenta essencial para proporcionar uma aula mais dinâmica e interativa, estimulando a criatividade e as habilidades digitais dos estudantes. Nesse

contexto, a utilização da fotografia como uma Tecnologia da Informação e Comunicação pedagógica ganhou destaque ao possibilitar a expressão artística e a construção de conhecimentos visuais. Além de ser uma possibilidade de promover uma maior conexão entre os estudantes e o conteúdo abordado, relacionando-se com a vida atual dos educandos, que cada vez mais usam mídias para produzir conteúdo.

Desenvolvimento

Após encontrar na literatura e nos documentos normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal amparo e incentivo para a construção dos objetivos desse projeto, e de reestruturar o planejamento do 3º bimestre, os estudantes foram desafiados a explorar as características predominantes do Modernismo Brasileiro por meio da fotografia. Eles deveriam capturar imagens que representassem elementos-chave desse movimento artístico, como a busca pela identidade nacional, a valorização do cotidiano brasileiro, a quebra de padrões estéticos tradicionais e a experimentação artística. A ideia inicial era ler o mundo e transpor para a fotografia a leitura multimodal do mundo observado.

O projeto iniciou-se com aulas expositivas sobre o Modernismo no Brasil, destacando suas características e seus principais artistas. Foram trabalhados os seguintes temas: ambiente cultural e artístico no Brasil nos séculos XVIII e XIX, alunos egressos da Academia de Belas Artes (Vitor Meirelles, Pedro Américo, Rodolfo Amoedo e José Ferraz de Almeida Júnior), Arte Moderna no Brasil (principais características, Anita Malfatti e Lasar Segall), Semana de Arte Moderna e os principais artistas e escritores que participaram do evento, Modernismo após a Semana de Arte Moderna – Tarsila do Amaral, Modernismo após a Semana de Arte Moderna – Di e Vicente, Modernismo após a Semana de Arte Moderna – Lúcio Costa. O conteúdo teórico foi discutido com os estudantes com o uso de textos e com o auxílio de

imagens. Para a compreensão dos conteúdos teóricos, os estudantes fizeram mapas mentais, pesquisas individuais e leituras multimodais de obras de artes de artistas do Modernismo Brasileiro, utilizando como ferramenta os elementos da linguagem visual.

Após a fase de leituras, de escritas textuais e de imagens multimodais, os estudantes foram incentivados a pensar sobre a origem da fotografia, o uso dos elementos da linguagem visual (cores, contraste, tom, equilíbrio, luz e sombra) e os elementos que compõem a fotografia (luz, equilíbrio, nitidez). Em seguida, os estudantes produziram fotografias espontâneas, identificando composições que exemplificassem o movimento artístico do Modernismo Brasileiro. O tema central para a produção das fotografias foi “Explorando o Modernismo Brasileiro através da fotografia”.

As aulas teóricas aconteceram durante os encontros presenciais na escola. Nesse momento, foram valorizados debates e reflexões sobre o tema, momentos para tirar dúvidas, visualização de imagens das obras dos artistas modernistas e o exercício de leitura de textos e de pinturas. Já as fotografias foram capturadas fora do ambiente escolar, para que os estudantes pudessem explorar o cotidiano familiar, as paisagens urbanas e naturais próximas às suas residências e para que o olhar dos educandos ficasse livre para que pudessem se encantar pelo mundo além dos muros da escola. No entanto, alguns estudantes optaram por fotografar as árvores do ambiente escolar.

A seguir são apresentadas algumas fotografias produzidas pelos estudantes.

Fotografia 1 – Foto produzida por Júlia Sousa (8º G).



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 2 – Foto produzida por Ana Luísa Assunção (8º A).



Fonte: arquivo pessoal.



Fotografia 3 – Foto produzida por Marie Odile (8° C)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 5 – Foto produzida por Ana Júlia Miranda (8° B)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 7 – Foto produzida por Cauã Lucas (8° F)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 4 – Foto produzida por Eduardo Lucas (8° C)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 6 – Foto produzida por Miguel Arthur (8° B)



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 8 – Foto produzida por Yago Vieira (8° G)



Fonte: arquivo pessoal.

A maioria dos estudantes optou por utilizar as funcionalidades de seus dispositivos móveis para capturar as imagens. Inicialmente a ideia era imprimir as fotografias em tamanho 10x15 cm, sem margens brancas, mas, devido à limitação de recursos de algumas famílias, permitiu-se que alguns educandos mostrassem as imagens diretamente de seus celulares.

Esse projeto tem potencial para ser replicado em outras escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, respeitando as peculiaridades de cada contexto escolar. Pode-se adaptar o tema e utilizar tanto fotografias como vídeos. O aspecto fundamental é que os estudantes consigam compreender os objetivos propostos, que os educadores estejam preparados para usar as diversas mídias e que a criatividade dos estudantes seja incentivada e que tenham liberdade para se manifestar.

### Considerações finais

Muitos estudantes nunca haviam tido contato direto com os elementos que compõem a captura de imagens fotográficas e a revelação dessas fotos. A maioria dos educandos limitavam-se a fotografar com celulares, desconhecendo o processo de revelação e subestimando a importância de considerar o valor da fotografia para a preservação de nossa história cultural e social.

Fotografia 9 – Foto produzida por Heloise Vitória (8° B)



Fonte: arquivo pessoal.

Adicionalmente, alguns estudantes buscaram inspiração nas obras de arte de representantes dos artistas do Modernismo Brasileiro, porém, não se limitaram a meras reproduções. Cada estudante trouxe uma perspectiva única para suas fotografias, mostrando como o movimento modernista pode ser interpretado individualmente.

Ao longo das aulas, outros temas apareceram durante as discussões com os estudantes. Tópicos como identidade cultural, plágio, autorização de uso de imagem, falta de material fotográfico para alguns estudantes, valor para impressão das fotografias, a integração de tecnologias nas aulas de artes, a profissão do artista e como atribuir valor para obras de artes foram alguns dos temas que surgiram e enriqueceram os debates.

Os estudantes demonstraram grande entusiasmo em relação às atividades. Eles compreenderam a proposta e foram capazes de capturar imagens criativas e coloridas que refletiam características do movimento modernista, além do desenvolvimento da capacidade das leituras de imagens fotográficas. Isso revela que os objetivos de aprendizagem foram alcançados, tendo como resultado um trabalho autoral que surge do processo do diálogo e principalmente da escuta, valorizando as necessidades do grupo.

Durante a aplicação do projeto, ficou evidente que a fotografia é um recurso tecnológico que representa uma poderosa forma de expressão visual, capaz de



capturar momentos e transmitir emoções impactantes. No entanto, é crucial que o educador esteja apto para utilizar essa tecnologia e sirva como mediador entre o uso desse recurso e a compreensão da proposta didática. É importante acrescentar que o uso da fotografia permitiu que os educandos explorassem e ampliassem o universo estético, aprimorando a criatividade e a imaginação, conforme proposto no texto da BNCC. Dessa forma, a união de conhecimento em Arte com a fotografia foi uma estratégia que fortaleceu o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento sobre artistas brasileiros, ao mesmo tempo em que estimulou a reflexão crítica sobre as imagens produzidas.

Após a realização do projeto, surgiu dos estudantes a ideia de expor as fotografias para que toda a comunidade escolar pudesse ter acesso aos trabalhos produzidos. No entanto, após diversas conversas, os educandos demonstraram preocupações com o devido cuidado com as fotografias. O maior receio era se o restante dos estudantes da escola trataria as imagens com respeito e zelo, o que poderia comprometer a qualidade do trabalho exposto. Essa descrição acende um alerta para a necessidade da formação de plateia, que une a apreciação de obras produzidas pelos estudantes com respeito. Essa postura educativa de formação de plateia promoverá um ambiente escolar que valorize a produção artística individual e coletiva dos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

**Referências**

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

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos**. Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 17 out. 2023.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Mercado de Letras, 2003.

## DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### Gincana das aprendizagens: a gamificação como recurso didático de intervenção e recomposição das aprendizagens

*Learning Games: gamification as a didactic resource for intervention and recomposition of learning*

 Tatiana Nunes Carrilho de Oliveira \*  
Débora Rodrigues de Alencar \*\*

**Resumo:** Este relato de experiência visa destacar a importância dos educadores se aproximarem das tecnologias e jogos para tornar as aulas mais envolventes. Para tanto, evidencia-se o uso de metodologias ativas de aprendizagem, que visam desenvolver o processo de aprendizado. O projeto aqui relatado foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, e tem como base o protagonismo do estudante na construção do conhecimento, utilizando a gamificação como ferramenta para recompor, intervir e melhorar as aprendizagens. Os objetivos incluem resgatar aprendizagens suprimidas durante a pandemia, aprimorar conhecimentos linguísticos, analisar a intertextualidade entre textos de diversas áreas do conhecimento, além de incentivar a participação dos alunos na realização da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Destaca-se a importância da docência compartilhada, interdisciplinaridade e das metodologias ativas, que valorizam o protagonismo dos estudantes, promovendo o desenvolvimento criativo, a valorização da leitura e interpretação de textos e a aprendizagem significativa dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Leitura e Interpretação. Metodologias Ativas. Gamificação.

**Abstract:** This experiential account aims to highlight the importance of educators embracing technology and games to make classes more engaging. To achieve this, the use of active learning methodologies is emphasized, aiming to develop the learning process. The project described here was carried out at a Primary School, with the student's protagonism in knowledge construction as its foundation, using gamification as a tool to reshape, intervene, and enhance learning outcomes. Objectives include retrieving learnings suppressed during the pandemic, enhancing linguistic and analyzing intertextuality among texts from diverse knowledge areas, besides encouraging student participation in the external assessment. The importance of shared teaching, interdisciplinary approaches, and active methodologies is underscored, which value student protagonism, foster creative development, encourage appreciation for reading and text interpretation, and promote meaningful learning of content.

**Keywords:** Reading and Interpretation. Active Methodologies. Gamification.

\* Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Gramática Normativa e Atendimento Educacional Especializado, Professora de língua portuguesa no Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia. Contato: [tatycarrilho@gmail.com](mailto:tatycarrilho@gmail.com)

\*\* Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Interdisciplinaridade e Metodologias Ativas, Supervisora no Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia. Contato: [debora.rodrigues.let@gmail.com](mailto:debora.rodrigues.let@gmail.com)



## Introdução

É notável que os estudantes atuais recebem um fluxo de informações rápidas, curtas e mutáveis a cada clique, afinal trata-se de usuários ativos das redes sociais e que cada vez mais, tornam-se desinteressados em discursos longos, focados apenas na linguagem verbal. Com ciência da volatilidade da informação, é salutar que o docente não se distancie das tecnologias ou jogos, mas sim que se aproxime, tornando as aulas cada vez mais envolventes por meio de atividades de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos.

Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como estratégia para “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2012, p. 29).

Assim, o presente relato baseia-se em uma educação escolar focada nos pressupostos nos quais o estudante é protagonista das ações de aprendizagem e que proporcionam a construção do seu próprio conhecimento. Por meio dessas metodologias, a gamificação é utilizada como ferramenta voltada para recomposição, intervenção e melhoria das aprendizagens. Considerando a perspectiva de conhecimento integrado, que é apresentada no Currículo em Movimento da Educação Básica, a utilização de metodologias mais dinâmicas permite garantir a unicidade da teoria-prática, promovendo reflexão crítica, análise, síntese e aplicação dos conceitos aprendidos (Distrito Federal, 2014a, p. 67).

Essa concepção do currículo fundamenta-se em objetivos educacionais que visam à integração das diversas áreas do conhecimento e experiências dos alunos. Essa perspectiva educacional busca não apenas transmitir informações isoladas, mas promover uma compreensão profunda e reflexiva da realidade. Ao integrar os conteúdos de forma interdisciplinar, os alunos são incentivados a desenvolverem uma visão crítica do mundo ao seu redor, capacitando-os a analisar e interpretar diferentes aspectos dos desafios do mundo contemporâneo e estimulando-os a se tornarem cidadãos ativos e engajados na sociedade (Distrito Federal, 2014a, p. 65).

Os objetivos principais são de resgatar aprendizagens que foram suprimidas pelo período da pandemia, aprimorar os conhecimentos linguísticos, analisar a intertextualidade entre textos das diversas áreas do conhecimento, identificar teses, opiniões, fatos, *fake news* em diversos textos, além de incentivar a participação dos alunos na realização da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Enfim, trata-se da busca em aprimorar as aprendizagens dos eixos de leitura, análise linguística, multissemiótica e produção de textos baseados nesses pressupostos.

O projeto foi desenvolvido no 3º bimestre de 2023, para os alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental, com o título *Gincana das aprendizagens*. As atividades desenvolvidas possuíam um conjunto de tarefas conectadas e dinâmicas, proporcionando aos estudantes serem os agentes do processo, tornando-os capazes de reproduzir e produzir seus conhecimentos em um contexto amplo e dinâmico, desenvolvendo o senso crítico, intelectual e literário. Destaca-se que o projeto possibilitou a análise dos temas contemporâneos transversais da base comum curricular.

Deste modo, compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino” (Fernández, 1993 apud Martins, 2019). O desenvolvimento do trabalho se deu partindo da docência compartilhada, da interdisciplinaridade e das metodologias ativas, que visaram agregar os conhecimentos das áreas, destacando também o protagonismo dos estudantes, o seu desenvolvimento criativo, a valorização da leitura e interpretação de textos, a aprendizagem significativa dos conteúdos e as mudanças de comportamento.

### A gamificação como estratégia de ensino-aprendizagem

Como se vê nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo, o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar a diversidade de saberes dos estudantes, bem como os distintos processos de aprendizagem, que podem ser inter e intrapessoais. Desse modo, compreende-se que as interações sociais contribuem significativamente para a construção de saberes (Distrito Federal, 2014b, p. 61).

Nesse sentido, a gamificação surge como uma ferramenta inovadora e dinâmica, inserindo-se de forma estratégica no contexto do ensino-aprendizagem. Ao integrar elementos lúdicos e mecânicos de jogos em atividades educacionais, ela não apenas capta a atenção dos estudantes, mas também os envolve em um processo imersivo de aprendizagem. Através de desafios, competições e recompensas, a gamificação fomenta uma atmosfera de colaboração e interação social, onde os alunos podem trocar conhecimentos, explorar conceitos e aplicar habilidades de forma prática e contextualizada.

Além disso, ao oferecer um ambiente adaptativo e personalizável, a gamificação atende às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, respeitando seus diferentes ritmos e estilos cognitivos. Isso significa que cada estudante pode avançar no seu próprio passo, recebendo *feedbacks* instantâneos e adaptados ao seu desempenho, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Outro aspecto crucial é o estímulo ao desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, tais como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Ao enfrentar desafios e tomar decisões dentro do contexto do jogo, os alunos são incentivados a pensar de forma analítica, a explorar diferentes estratégias e a buscar soluções inovadoras para os problemas propostos.

Portanto, a gamificação não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais estimulante e motivador, mas também prepara os estudantes para os desafios e demandas da sociedade contemporânea, onde habilidades como colaboração, pensamento crítico e adaptação são cada vez mais valorizadas e necessárias.

Assim, a *Gincana das aprendizagens* utilizou-se dessa estratégia, por meio de um sistema de jogos baseados em pontuações, indicações de líderes de equipes, tarefas de desafios e missões e trabalho colaborativo. Esse recurso permite que o aluno percorra diferentes caminhos para solucionar problemas, respeitando o ritmo individual de aprendizagem de cada estudante. Além disso, “essa estratégia trata o erro como parte do processo de aprendizagem, levando os discentes a perceberem suas falhas” (Rocha; Ferreira, 2020, p. 62).

O projeto foi desenvolvido com os alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental, em uma escola de tempo integral com regime de 10 horas diárias. Devido ao longo período de permanência dos alunos na escola, é crucial que as metodologias adotadas em sala de aula sejam envolventes o suficiente para despertar o interesse e promover um maior engajamento nas atividades educacionais.

A execução do projeto iniciou-se pela instigação visual nas redes sociais com convites, ao corpo discente dos nonos anos, para participarem dos jogos. Várias chamadas foram realizadas utilizando as redes sociais para que eles fossem se organizando em equipes, gerando expectativa e empolgação, criando um ambiente propício para a imersão na atividade.

Inicialmente, os alunos foram agrupados em equipes seguindo a seguinte estratégia: aqueles com habilidades mais destacadas e capacidade de liderança foram designados como “capitães”, incumbidos de assegurar a interação entre todos os membros da equipe. Além disso, cabia a eles a responsabilidade de manter um diário de bordo do progresso do grupo, oferecer apoio aos colegas com mais dificuldades de aprendizagem e fomentar a participação ativa de todos os membros da equipe. Essa abordagem não apenas promoveu um ambiente colaborativo, mas também incentivou o desenvolvimento de habilidades de liderança e empatia.

Durante várias semanas, uma variedade de jogos foi incorporada às aulas, que incluíam atividades como perguntas e respostas, torta na cara, jogos de escape, passa ou repassa, trilha no chão da sala, futebol da transitividade verbal, bingo, bomba, entre outros. Cada

sessão culminava com a produção de textos relacionados aos temas abordados naquela atividade, alinhados aos princípios dos temas contemporâneos transversais delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para garantir a participação ativa dos alunos, foi estabelecida uma política de “multa” para equipes com membros ausentes. Essa estratégia, comum à gamificação, serviu como um incentivo adicional, reforçando a importância da colaboração e da responsabilidade individual. Essa medida não apenas incentivou a presença regular dos alunos, mas também promoveu uma cultura de comprometimento e engajamento ao longo do projeto.

A culminância do projeto aconteceu com um jogo de caça ao tesouro pela escola. Durante essa atividade, os alunos se deparavam com perguntas baseadas na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, e precisavam decifrar pistas adicionais através da leitura de *QR codes* estrategicamente colocados pela escola. O líder de cada equipe, designado como o “capitão”, recebia um envelope contendo quatro questões. Somente ao responderem corretamente todas as perguntas, as equipes obtinham a dica crucial para encontrar o próximo *QR code*. Para garantir uma competição justa, cada equipe era identificada por uma cor distinta, garantindo que não pudessem acessar as pistas designadas para outras equipes. Essa abordagem não só promoveu a colaboração e o pensamento estratégico, mas também estimulou os alunos a dominarem o conteúdo relevante para o SAEB de forma envolvente e divertida.

A gincana foi concluída no dia da avaliação do SAEB, que teve início com um momento de relaxamento na quadra da escola, organizado pelos professores de educação física, visando a redução do estresse antes da prova, promovendo um ambiente tranquilo e receptivo. Além disso, foram distribuídos *kits* de “tranquilidade”, contendo chocolates, lápis e caneta preta, para auxiliar os alunos durante a realização da prova. Essa iniciativa reflete o compromisso não apenas com o desempenho acadêmico, mas também com o bem-estar integral de seus alunos durante momentos críticos de avaliação.

Um dos grandes desafios enfrentados pela escola é de conseguir um quantitativo mínimo de alunos no dia do SAEB. Por dois biênios consecutivos, a escola ficou sem nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por não alcançar a porcentagem mínima de 80% de alunos.

Apesar do SAEB não ser capaz de refletir inteiramente a qualidade do ensino, uma vez que sua abordagem é padronizada, não refletindo sobre a diversidade sociocultural do país, que muitas vezes é injusta, sabe-se que este é um indicador importante para compreender o ensino oferecido nas escolas, por isso é fundamental que a escola produza estratégias para o engajamento dos estudantes. A culminância do projeto no dia do SAEB foi crucial para alcançarmos mais de 90% da presença dos alunos no dia da avaliação em 2023.

Com relação à avaliação, os alunos foram acompanhados no decorrer de todo o processo, considerando a concepção formativa apresentada nas Diretrizes de Avaliação da rede. Desse modo, todas “as intervenções didáticas e pedagógicas serão pautadas na lógica do processo de aprendizagem dos estudantes e não, exclusivamente, na lógica conteudista” (Distrito Federal, 2014c, p. 13).

Ao integrar a gamificação à abordagem formativa da avaliação, o processo educacional foi enriquecido, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa. Os alunos foram incentivados a refletir criticamente sobre seu próprio progresso, a colaborar com seus colegas e a buscar constantemente o aprimoramento, resultando em um desenvolvimento integral que vai além do domínio dos conteúdos curriculares.

Os resultados alcançados foram diversos, abrangendo desde a promoção da socialização e a troca significativa de conhecimentos até a notável melhoria nas habilidades de leitura, interpretação, emprego de pontuação e nos diversos aspectos dos conhecimentos gramaticais. O desenvolvimento e aprendizado foram marcantes entre os envolvidos, ressaltando a importância do papel ativo de todos os participantes. Além disso, o papel do professor como mediador, intervindo e motivando nesse processo, contribuiu para que os avanços ocorressem de forma mais facilitada.

Considerações finais

Conforme destacado ao longo deste trabalho, as metodologias ativas de aprendizagem, especialmente a gamificação, mostraram-se como abordagens pedagógicas

efetivas para estimular o engajamento e a participação ativa dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos durante a realização da gincana evidenciaram não apenas uma redução significativa no índice de faltas às aulas, mas também um aumento expressivo na adesão dos alunos à avaliação do SAEB, indicando os benefícios tangíveis dessa abordagem.

Diante disso, percebeu-se a importância de uma abordagem educacional que valorize a participação ativa dos alunos, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e o uso criativo de recursos pedagógicos, como a gamificação. Essa abordagem, centrada na integração entre diferentes áreas do saber e no emprego criativo de recursos pedagógicos, como a gamificação, revelou-se fundamental para estimular o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto importante observado foi o progresso dos alunos, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento de suas habilidades de leitura e interpretação de textos, aspectos que foram identificados previamente como lacunas na área de linguagem. Além disso, foi perceptível uma maior coesão e colaboração entre os estudantes, que demonstraram uma afinidade crescente entre si e ofereceram suporte mútuo de maneira contínua ao longo do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a gamificação emergiu como uma ferramenta essencial para tornar o processo educacional mais dinâmico, envolvente e eficaz. Ao transformar o aprendizado em uma experiência lúdica e interativa, a gamificação não apenas facilitou o progresso dos alunos, mas também proporcionou uma atmosfera propícia para a exploração criativa, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 2 out. 2023.

ROCHA, Patrícia; FERREIRA, Márcia. Ausubel e a gamificação. *In:* REIS, Haydéa; FELGUEIRAS, Ana Claudia; ROCHA, Patrícia. **Metodologias ativas de aprendizagem:** uma relação de conceitos e práticas. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens.** Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2018). Brasília, 2014c.

MARTINS, Catarina Xavier Gonçalves. Docência compartilhada e a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. *In:* **Anais da V Semana da FACED e X Semana da Educação:** A Educação tem futuro? Desafios e Possibilidades. Anais...Juiz de Fora (MG) UFJF, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vsemanadafacedufjf/170803-docencia-compartilhada-e-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 2 maio 2024.

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Entre linhas: leitura e escrita em ação

Between lines: reading and writing in action.

Maria Delma Nunes Batista de Carvalho \*

**Resumo:** Este trabalho configura-se como um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública de Brasília/DF com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita como práticas sociais, foram desenvolvidos três eixos, envolvendo os estudantes no processo da leitura literária e da produção de texto. Observou-se que a intertextualidade foi a base da motivação dos alunos para o desenvolvimento do estímulo da leitura, das práticas discursivas e da produção textual. A avaliação das ações indicou que o trabalho, a partir de contextos significativos para os estudantes, favoreceu o processo de escrita, a oralidade e a atividade leitora deles. O relato contribui para o fomento da leitura e da escrita e a formação de leitores críticos e escritores capazes de criar textos coerentes e coesos, utilizando variados recursos linguísticos e materiais pedagógicos como livros literários disponíveis no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Intertextualidade. Escola Pública. Leitura. Oralidade. Escrita.

**Abstract:** This work is classified as an experience report in a public school in Brasília/DF, with students from Elementary School II. With the aim of encouraging reading and writing as social practices, three axes were developed, involving students in the process of literary reading and text production. It should be noted that intertextuality was the basis of students' motivation for the development of reading stimulation, discursive practices and textual production. The evaluation of the actions indicated that the work, based on meaningful contexts for the students, favored the writing process, speaking and their reading activity. The report contributes to the promotion of reading and writing and to the training of critical readers and writers capable of creating coherent and cohesive texts, using a variety of linguistic resources and pedagogical materials such as literary books available in the school environment.

**Keywords:** Intertextuality. Public School. Reading. Orality. Writing.

\* Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes e Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora pelo Sebrae. É avaliadora do PNLD 2021-2023. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Contato: mariadelmacarvalho@gmail.com.



Introdução

O ensino de Língua Portuguesa precisa priorizar o preparo do aluno para suas diversas situações comunicacionais, sendo importante o domínio da própria língua. Nesse contexto, o trabalho com leitura e escrita demanda tempo e disposição dos docentes envolvidos tanto em escolas públicas quanto nas redes privadas. Entende-se, então, “que trabalhar leitura não é apenas seguir livros didáticos propostos, mas sim planejar o processo de leitura desenvolvido ou que se objetiva desenvolver, com o sujeito, orientando e mediando o seu interesse” (Silva, 2014).

Um dos problemas mais recorrentes no âmbito escolar nos últimos tempos é justamente a falta de motivação dos estudantes, se tornando perceptível o baixo rendimento dos alunos, desmotivados na escola, desempenho abaixo de sua potencialidade, baixa participação durante as aulas e, principalmente, falta de interesse no âmbito da leitura e escrita.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral do relato discutir como a leitura de obras literárias pode ser um caminho de aprendizado da Língua Portuguesa, mirando, especificamente, na escrita formal, explorando os temas transversais na perspectiva interdisciplinar e fomentando no estudante o prazer de ler e escrever. De acordo com os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014a), uma proposta curricular integrada não se encerra em si mesma, pois justifica-se à medida que atende os propósitos educacionais, contribuindo na formação de cidadãos responsáveis, autônomos, solidários e participativos.

Assim, no início do 1º bimestre, observamos a necessidade de motivar os estudantes dos 8º e 9º anos, suscitando neles o reconhecimento de suas capacidades como leitores, analistas interpretativos e produtores de textos de qualidade, considerando o domínio de sua expressão nessas três frentes a partir do contato com obras literárias, do apoio da biblioteca, da equipe gestora e da coordenação pedagógica da instituição. Iniciei um trabalho de leitura de obras literárias e escrita criativa com foco no concurso de redação ofertado pelo Sinpro-DF (Sindicato dos Professores do Distrito Federal), que teve como tema “Educar para um mundo socialmente sustentável”. Sobre este assunto, entendemos que “não há como negar que a capacidade de ler, escrever e compreender textos é uma necessidade presente para a integração e manutenção das relações sociais pautadas também nos recursos tecnológicos da atualidade” (Guedes, 2019, p. 16).

Para a realização do projeto no ano de 2023, baseamo-nos no Currículo em Movimento do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Distrito Federal, 2014b), o qual preconiza que, para o alcance de proficiência na leitura/escrita, são necessárias ações que desafiem os estudantes

a interpretar ideias, fazer analogias, inferências e combinar conhecimentos prévios com informações textuais. Eles devem ser incentivados a fazer previsões e ajustá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, tirar conclusões e formar julgamentos. Além disso, é importante oferecer situações de escrita e fala que imitem contextos do mundo real, permitindo que os alunos expressem suas ideias, sentimentos e argumentos de maneira coerente e bem estruturada. Atividades como debates, discussões, produções textuais e dramatizações são essenciais para desenvolver essas habilidades de forma eficaz.

Pensando nisso, desenvolvemos as seguintes atividades: cantinho de leitura; exibição de filmes/vídeo; produção textual; roda de leitura; reconto oral; dramatização; ilustração; produção de antologia, recital de poesia, sacola literária; encontro de leitores e partilha visando estimular o estudante a ver o texto literário de forma mais sensível. O desafio desse trabalho foi motivar os alunos a ouvir, ler, escrever e representar obras literárias desenvolvendo a criatividade e a desenvoltura na forma de se expressar.

Como a escola não pode se eximir do compromisso de ajudar os alunos a aprenderem a ler e escrever, será preciso que ela assuma a implementação de um projeto coletivo entre os professores, no qual em todas as disciplinas do currículo escolar o aluno possa viver experiências de leitura e de escrita sistematizadas (Rangel; Machado, 2012, p. 1).

É importante destacar que a leitura de obras literárias em sala de aula precisa ser um momento prazeroso, onde os estudantes se vejam envolvidos com as personagens, participantes da narrativa e inseridos no processo. Nesse sentido, é importante estimular com os estudantes momentos de aprendizagem de maneira lúdica e criativa com descontração e desenvolvimento do saber através de leituras diversas e atraentes que serão responsáveis pela formação leitora e escritora destes.

Portanto, promover o encontro do aluno com o mundo da leitura é despertar nele a necessidade de aquisição de novos conhecimentos e o prazer pela escrita. Isso é possível com o estímulo ao hábito da leitura, buscando transformar o aluno em um leitor assíduo e capaz de imprimir significados e sentidos a cada leitura. Despertar o prazer pela leitura e escrita pode ser uma jornada gratificante e enriquecedora tanto para o docente como para o estudante, quando ambos se veem envolvidos nesse processo de escolha dos textos, gêneros e autores, expandindo seus horizontes e descobrindo novos interesses, anotando suas impressões, pensamentos e ideias sobre o texto. É importante lembrar que, tanto a leitura quanto a escrita, são habilidades que se desenvolvem com a prática e a persistência e, por isso, quanto mais o estudante compartilha seu trabalho, recebe *feedback* e se conecta com outros escritores, mais estimulado ele fica para desenvolver sua escrita com naturalidade.

Sendo assim, é possível aplicar o projeto em qualquer escola pública e/ou privada que tenha um espaço agradável para desenvolver o gosto e o prazer dos estudantes pela leitura e escrita, e um professor que tenha o prazer de dividir estes momentos com os estudantes, sendo um mediador dessas práticas, cabendo-lhe selecionar as melhores propostas e métodos pedagógicos para alcançar o objetivo proposto que é, certamente, formar leitores críticos e escritores competentes, capazes de criar textos coerentes e coesos, utilizando variados recursos linguísticos e fazendo uso de materiais pedagógicos como livros literários disponíveis na escola, mural no pátio e exposição na sala de aula para motivar os estudantes e dar sentido mais concreto às suas produções, conforme exemplificado na Figura 1.

Desenvolvimento

A metodologia utilizada foi a criação das estratégias de leitura discutidas por Solé (1998), como as de antecipação da história, analisando apenas o título apresentado e depois a verificação das hipóteses levantadas, uma forma de fazer previsões sobre o texto. A cada bimestre, um título foi indicado para a leitura dos alunos, em sala de aula, em dia definido, ao mesmo tempo em que os alunos foram incentivados a trazerem material do seu interesse para leitura neste dia, como revistas, jornais, gibis ou outros. Um trabalho voltado à biografia dos autores também foi desenvolvido paralelamente, a fim de aproximar o leitor ao escritor. Formulamos perguntas sobre a história lida e esclarecemos dúvidas surgidas durante as narrativas; algumas vezes, discutimos as principais ideias do texto lido. Utilizamos destes artifícios para envolver os alunos a cada dia que passava. Além disso, proporcionamos momentos enriquecedores para os alunos, com a presença de profissionais capacitados e apaixonados pela leitura e escrita. Essas palestras foram oportunidades valiosas para oferecer *insights* e perspectivas inspiradoras sobre o mundo literário.

Figura 1. Fotografia de mural



Fonte: arquivo do autor.

Figura 2. Palestra com o escritor Paulo José Cunha



Fonte: arquivo do autor.

No entanto, enfrentamos algumas dificuldades ao longo do projeto, como a necessidade de garantir espaço adequado para receber alunos e palestrantes, a diversidade de interesses dos estudantes e o desafio de conciliar as atividades do projeto com o currículo exigido de forma a não comprometer o tempo disponível.

Apesar dessas dificuldades, acreditamos que, com um planejamento cuidadoso, adaptação às necessidades individuais dos alunos e o suporte contínuo da equipe educacional, podemos superá-las com sucesso. Nosso objetivo era promover uma maior conscientização sobre a importância da leitura e do processo criativo. Por exemplo, contamos com a visita do renomado jornalista, cronista e escritor Paulo José Cunha, além de organizarmos visitas à biblioteca escolar para que os alunos conhecessem o acervo local, destacando assim a variedade de recursos disponíveis para enriquecer sua jornada literária, conforme destacado na Figura 2.



Em síntese, o objetivo era provocar nesses alunos o interesse e o gosto pela leitura, além do prazer de escrever. Trabalhar literatura e o prazer pela escrita na escola pública não é uma tarefa fácil, mas gerou, nos estudantes, um entusiasmo e um despertamento para conhecerem novos autores e dividirem o processo de escrita sem a preocupação de uma avaliação crítica, como preveem as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (Distrito Federal, 2014c) que se apoia na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, com trabalho pedagógico regido pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação que ultrapassam a preocupação exclusiva com resultados. O resultado é apenas a resposta do que se aprende.

No primeiro bimestre de 2023, foi pedido para os estudantes do 8º ano reescreverem um novo final para a obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, a partir da leitura da obra *2083*, de Vicente Muñoz Puelles. Tivemos alunos criando uma intertextualidade da obra de Shakespeare com o famoso doce mineiro romeu e julieta (feito de queijo com goiabada) e seus personagens principais morando numa cidadezinha do Brasil colônia. E, no final da última semana, um aluno autista começou a organizar seu texto a partir de uma obra literária escolhida por ele – *Crepúsculo* – para o momento literário. Ele corria pela escola com a obra nas mãos dizendo que era sua chance de mudar o final. Foi um momento emocionante e gratificante. Pudemos perceber a interação aluno-obra literária. Consideramos isso como o ponto alto do trabalho literário e percebemos a importância de se realizar mais trabalhos de incentivo à leitura e à escrita para a construção de novos saberes, conforme ilustrado na Figura 3.

Ao término de cada obra lida, uma proposta de produção foi incluída na avaliação, abrangendo diversos gêneros e alinhada ao plano anual de ensino de cada ano/série. Os textos gerados durante o projeto foram cuidadosamente selecionados e revisados em conjunto com os alunos. Após revisões e ajustes, aqueles que se sentiram confiantes tiveram a oportunidade de submetê-los ao concurso de redação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF).

### Considerações finais

Para elucidar as considerações finais deste relato, resgato a justificativa para a realização do projeto literário com os estudantes do Ensino fundamental II, que é motivá-los e suscitar neles o reconhecimento de suas capacidades como leitores, analistas interpretativos e produtores de textos de qualidade. Ao refletir sobre este projeto, também reconhecemos a importância do compromisso e da disciplina. A leitura e a escrita são habilidades que requerem prática constante e dedicação, mas os

Figura 3. Fotografia de trabalhos dos estudantes.



Fonte: arquivo do autor.

frutos desse esforço são verdadeiramente gratificantes. Descobrimos que, com determinação e perseverança, somos capazes de alcançar nossos objetivos e superar desafios aparentemente insuperáveis.

Assim, em consonância com Silva e Abud (2012, p.65), entendemos que “o desenvolvimento de uma criança depende da maneira como ela vivencia uma situação no ambiente, isto é, como ela se torna consciente daquele evento, como o interpreta e como emocionalmente se relaciona com ele”. As rodas de leitura e produção textual tiveram o objetivo de sensibilizar o olhar dos estudantes para a leitura, além de contribuir para o seu amadurecimento emocional e cognitivo.

Não foi o simples fato de ler para os alunos que os sensibilizou, foi o vínculo afetivo criado na relação professor-aluno que nos proporcionou dar continuidade ao projeto de leitura e escrita. Tivemos momentos significativos de conversa sobre os personagens, discussão acerca da narrativa e envolvimento com as obras lidas, que incluíram títulos como *A Revolução dos Bichos*, *Fahrenheit 451*, *O Diário de Anne Frank*, *2083*, *Dom Casmurro*, entre outras. Os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar e buscar *feedback* para melhorar continuamente suas habilidades de escrita, compreendendo a revisão como uma etapa crucial no processo de produção de textos coesos e coerentes.

Para Lerner (2002), inserir o aluno na cultura do escrito é o grande desafio da escola. Isso diz respeito à apropriação de um conhecimento cultural que envolve “o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores; os textos e seus contextos” (Lerner, 2002, p. 17). Estávamos diante de leitores que precisavam ser inseridos nessa cultura. No entanto, para que os alunos chegassem a uma autonomia leitora, precisariam ser estimulados a entender de fato o porquê de ler ser importante, sem se fazer um discurso enfadonho sobre a importância da leitura para uma escrita criativa. Precisariam passar por uma autoavaliação, no sentido emancipatório, que os fizessem refletir sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções, como orientam as *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala* (Distrito Federal, 2018).

Ao estimular a participação no concurso de redação proposto, os estudantes sentiram-se motivados e os resultados foram surpreendentes: o centro de ensino onde foi realizado o projeto com os estudantes obteve o 1º e o 2º lugar na categoria de Redação para o 8º e 9º ano e foi gratificante observar a emoção e a alegria deles por se perceberem capazes de produzirem textos criativos e interessantes, destacados na Figura 4.

Por fim, ao realizar este projeto, também reconhecemos a importância do compromisso e da disciplina. A leitura e a escrita são habilidades que requerem prática constante e dedicação, mas cada obstáculo é uma oportunidade para aprimorar e crescer no conhecimento. Aprendemos a importância da clareza, da coesão e da originalidade na comunicação de nossas ideias e experiências. Ao explorar uma variedade de gêneros e estilos, ampliamos nossos horizontes e nos transportamos para mundos desconhecidos, mas não inatingíveis. Por fim, foi muito emocionante vê-los explorando as maravilhas da palavra escrita e o poder da expressão criativa.

Figura 4. Alunas premiadas no concurso de Redação do Sinpro-DF.



Fonte: arquivo do autor.

### Referências

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. 2014a. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pres-supostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pres-supostos_teoricos.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais. 2014b. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para Aprendizagens**. Brasília. 2014c. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes\\_pedagog\\_3ciclo.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_3ciclo.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:**



Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016). 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes\\_avaliacao\\_educacional.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

GUEDES, Marta Marte. **Leitura e escrita na perspectiva das práticas dos multiletramentos**: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental II. 2019. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2019.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUELLES, Vicente Muñoz. **2083**. 2ª. ed. Tradução América Marinho e Sandra Nunes. Editora Biruta, 2012.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. **Anais do SIELP 2**. Uberlândia, 2012.

SILVA, Lauricéa Francisco da. **Leitura e escrita**: lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.


SILVA, Elisabeth Ramos; ABUD, Maria José Milharezi. A identificação de valores em recordações docentes de histórias infantis. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# ■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIENCIA

## ■ Histórias que abraçam o mundo

*Stories that embrace the world*

 Márcia Oliveira da Silva \*  
Madária Batista da Silva Pimentel \*\*  
Maria José Miranda Carneiro Barcelos \*\*\*

**Resumo:** O projeto *Histórias que Abraçam o Mundo* emerge do tema central do Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 413 Sul, intitulado *Borboleteando pelo Mundo*. Dirigido aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, o projeto visa realizar uma jornada literária que transcende as páginas dos livros, explorando aventuras que conectam estudantes a culturas diversas, promovendo conhecimento, empatia e compreensão do mundo. Fundamentado no Currículo em Movimento do Distrito Federal, o projeto vai além da leitura, abraçando a compreensão multicultural e promovendo valores como empatia e tolerância. As principais etapas do projeto incluem a promoção da compreensão como um todo, o estímulo à empatia e tolerância, a valorização da criatividade e da expressão escrita, e o fomento ao amor pela leitura. A proposta visa não apenas ampliar horizontes literários, mas integrar a alfabetização ao contexto das crianças, destacando respeito e cuidado diários. Os objetivos de aprendizagem abrangem desde a capacidade de leitura e interpretação até o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e artísticas. Estratégias eficazes de alfabetização, como alfabetização fonológica, leitura compartilhada, escrita criativa, aprendizado contextualizado e avaliação contínua, são implementadas para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo. Conclui-se que *Histórias que Abraçam o Mundo* proporciona uma jornada de aprendizado significativa, estimulando não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a complexidade do cenário mundial contemporâneo. A ênfase no respeito à diversidade e na construção de competências essenciais destaca-se como uma abordagem educacional inovadora e alinhada aos princípios pedagógicos contemporâneos.

**Palavras-chave:** Histórias. Alfabetização. Protagonismo. Empatia. Aprendizagem significativa. Diversidade.

**Abstract:** The Stories that Embrace the World project emerges from the central theme of the Political Pedagogical Project of Escola Classe 413 Sul, entitled *Borboleteando pelo Mundo*. Aimed at 2nd year students in both shifts, the project aims to undertake a literary journey that transcends the pages of books, exploring adventures that connect students to different cultures, promoting knowledge, empathy and intercultural understanding. Based on the Federal District's Curriculum in Movement, the project goes beyond reading, embracing multi-cultural understanding and promoting values such as empathy and tolerance. The main stages of the project include promoting understanding as a whole, encouraging empathy and tolerance, valuing creativity and written expression, and fostering a love of reading. The proposal aims not only to broaden literary horizons, but to integrate literacy into the children's context, highlighting respect and daily care. The learning objectives range from the ability to read and interpret to the development of socio-emotional, cultural and artistic skills. Effective literacy strategies, such as phonological literacy, shared reading, creative writing, contextualized learning and continuous assessment, are implemented to ensure an effective teaching-learning process. It is concluded that Stories that Embrace the World provides a significant learning journey, stimulating not only literacy, but also the integral development of students, preparing them for the complexity of the contemporary world scenario. The emphasis on respecting diversity and building essential skills stands out as an innovative educational approach aligned with contemporary pedagogical principles.

**Keywords:** Stories. Literacy. Protagonism. Empathy. Meaningful Learning. Diversity.

\* Professora de Atividades, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Planalto Central (FIPLAC). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Orientação educacional e Proficiência em tecnologias digitais para uma educação empreendedora (em curso). Lotada atualmente na Escola Classe 413 Sul, Regional de Ensino do Plano Piloto. Contato: [mar.olsilva27@gmail.com](mailto:mar.olsilva27@gmail.com)  
\*\* Professora de Atividades, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Distrito Federal (UDF). Especialista em Psicopedagogia e Gestão e Orientação Educacional. Lotada atualmente na Escola Classe 413 Sul, Regional do Plano Piloto. Contato: [madariap@hotmail.com](mailto:madariap@hotmail.com)  
\*\*\* Professora de Atividades, licenciada em Pedagogia pela Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Especialista em Gestão Escolar. Lotada atualmente na Escola Classe 413 Sul, Regional do Plano Piloto. Contato: [mjmiranda.cb@gmail.com](mailto:mjmiranda.cb@gmail.com)

### Introdução

*Histórias que abraçam o mundo* corresponde a um projeto interdisciplinar implantado no ano letivo de 2023 na Escola Classe 413 Sul, em Brasília, Distrito Federal. O projeto está amparado por sequências didáticas flexíveis e adaptáveis a todas as turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), ou seja, as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a qual adota a organização curricular em ciclos para as aprendizagens e visa, nesse bloco<sup>1</sup>, a alfabetização e o letramento pleno e proficiente dos estudantes (Distrito Federal, 2014a, p. 8).

O projeto tem como base o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), que apresenta a necessidade de vivenciar e reconstruir diariamente esse currículo no ambiente escolar, desde a construção e a implementação do Projeto Político e Pedagógico da instituição de ensino à elaboração dos planejamentos voltados à organização do trabalho pedagógico cotidiano das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Vale lembrar que as vivências escolares devem ser sistematizadas, organizadas e planejadas, repletas de intencionalidades educativas, e dos elementos basilares do processo de ensino e aprendizagem, como a realização da avaliação diagnóstica; a identificação das temáticas trabalhadas; a construção das problematizações; a identificação dos objetivos de aprendizagem; a seleção dos conteúdos, das estratégias e dos recursos didáticos; a instrumentalização e a mediação docente; o processo de Catarse/Síntese até a construção das práticas sociais finais, ou seja, dos novos conhecimentos (Distrito Federal, 2018).

No decorrer da elaboração dos planejamentos na unidade escolar, buscou-se desenvolver experiências desafiadoras e provocativas, levando em conta as práticas sociais, as inúmeras hipóteses de pensamentos, o protagonismo estudantil, as demandas apresentadas pela comunidade escolar para que assim fosse possível identificar os objetivos a serem desenvolvidos pelos estudantes, os conteúdos, as metodologias, o processo de resolução dos problemas e das temáticas apresentadas, conforme será descrito no tópico a seguir.

### O projeto na perspectiva do Currículo em Movimento

As práticas foram desenvolvidas com as quatro turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 413 Sul, tendo como ponto de partida o Currículo em Movimento do Distrito Federal, tanto o caderno dos Pressupostos Teóricos quanto o do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais valorizando, inclusive os eixos integradores (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade) para o 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014a, 2018).

A rede pública de ensino do Distrito Federal entende parte do pressuposto de que a função formativa da avaliação é a que mais se adequa ao projeto de educação pública democrática e emancipatória na perspectiva de incluir e manter todos aprendendo (Distrito Federal, 2014b, p. 71).

Para a construção de conhecimentos realmente significativos, foi realizada inicialmente a avaliação diagnóstica e formativa por cada uma das professoras das respectivas turmas, ou seja, do 2º ano A, B, C e D.

A avaliação foi realizada em diversos momentos da rotina escolar e por meio de inúmeros recursos didáticos. Perpassou as rodas de conversas, os jogos e as brincadeiras, os diversos registros ao percorrer o uso da escrita e de imagens, a construção das regras e dos combinados, as atividades desenvolvidas, tanto no ambiente intra quanto extraescolar.

Vale lembrar que a avaliação ocorreu durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de maneira processual e contínua. Essa abordagem contínua permitiu uma compreensão mais abrangente do desempenho dos estudantes e possibilitou ajustes e intervenções oportunas para ampliar as possibilidades de aprendizagens de cada um dos estudantes diante as demandas apresentadas.

Assim, após a realização da avaliação diagnóstica e, durante a trajetória do estudante, foram realizados diversos momentos voltados à identificação das demandas apresentadas pelos estudantes, por meio de diálogos e reflexões constantes vivenciados durante o período de coordenação no contraturno, ocasiões que favoreceram a organização de planejamentos a partir das práticas sociais e das necessidades e especificidades apresentadas pelos estudantes.

Além disso, essas ocasiões facilitaram a organização de planos de ensino e aprendizagem adaptados, os quais foram elaborados com base nas práticas sociais relevantes e nas necessidades individuais apresentadas pelos estudantes. Essa abordagem permitiu uma atenção mais personalizada a essas especificidades, o que contribuiu para um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Durante os encontros realizados nas coordenações desenvolvidas no contraturno, foram identificados os objetivos a serem alcançados com os estudantes, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias e os recursos didáticos.

Dentre as inúmeras dificuldades, destaca-se a ausência do protagonismo estudantil, as inseguranças diante dos desafios do universo da alfabetização e do letramento, os receios sobre o compartilhamento das ideias e das hipóteses de pensamento, as demandas sociais da comunidade escolar, entre outras.

Nesse contexto, foi essencial abordar essas dificuldades de maneira proativa e construtiva, utilizando estratégias

didáticas diagnósticas com um viés formativo. Em vez de apenas reconhecer os desafios, os educadores trabalharam para transformá-los em oportunidades de aprendizado. Isso envolveu a criação de atividades e intervenções pedagógicas que não apenas visavam superar as dificuldades identificadas, mas também fortalecer as habilidades dos estudantes, promovendo sua autoconfiança, incentivando a expressão de suas ideias e respeitando suas experiências e perspectivas.

Ao incorporar essas abordagens formativas, os encontros no contraturno se tornaram momentos significativos de crescimento acadêmico e pessoal para os estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e participativa.

Dentre os objetivos de aprendizagem previstos para o 2º ano no Currículo em Movimento do Distrito Federal, buscou-se contemplar principalmente no que se refere ao componente curricular língua portuguesa:

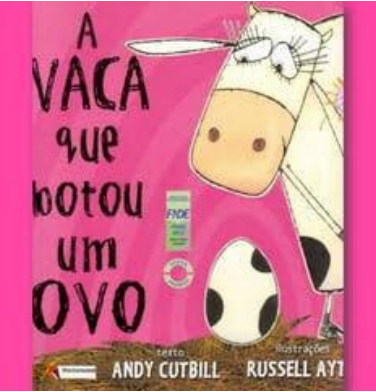
- promover a compreensão intercultural com um mergulho nas histórias de várias culturas e cultivar a compreensão e o respeito nas diferentes tradições, histórias e modos de vida ao redor do mundo;

- incentivar a empatia e a tolerância, envolvendo os estudantes e as estudantes nas diferentes histórias e levando-os a compreender e comparar suas histórias com as demais;
- estimular a criatividade e a expressão escrita e oral após cada história sendo incentivado a expressar suas emoções e pensamento por meio de atividades escritas, artísticas, criativas, orais, lúdicas e dramatizações e;
- fomentar o amor pela leitura onde cada criança descobre o prazer de ler e descobrir nas histórias contadas e lidas não apenas uma fonte de conhecimento, mas também de conforto e alegria.

Logo, percebeu-se que as crianças se identificam com a contação das histórias, o que gerou o interesse das professoras em propor algumas sugestões literárias, tais como: *A vaca que botou um ovo* (Cutbill, 2010), *A horta do senhor lobo* (Graban; Bouiller, 2024), *O monstro das cores* (Llenas, 2012) e *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* (Roth, 2018) (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Foram desenvolvidas sequências didáticas interdisciplinares, contextualizadas e articuladas às demandas de cada turma, o que gerou o encantamento e a motivação

Figura 1 - Capa do livro *A vaca que botou um ovo* (Cutbill, 2010).



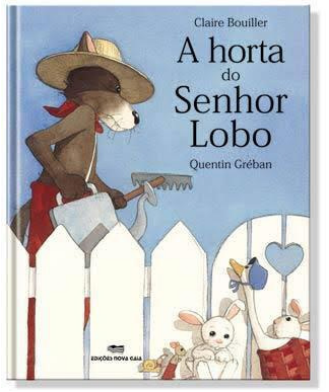
Fonte: Editora Moderna.

Figura 2 – Capa do livro *O monstro das cores* (Llenas, 2012).



Fonte: Editora Aletria.

Figura 3 – Capa do livro *A horta do senhor lobo* (Graban; Bouiller, 2024).



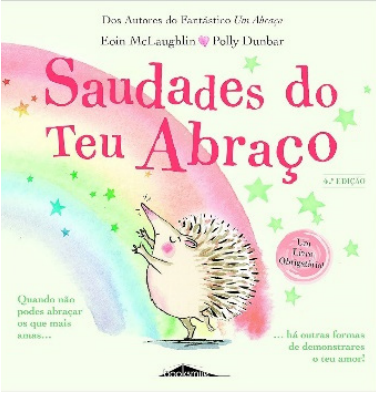
Fonte: Editora Nova Gaia.

Figura 4 – Capa do livro *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* (Roth, 2018).



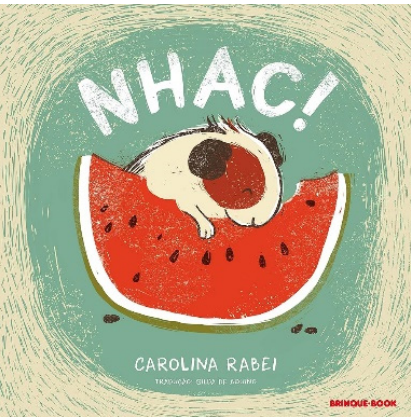
Fonte: Editora Ática.

Figura 5 – Capa do livro *Saudades do teu abraço* (McLaughlin; Dunbar, 2020).



Fonte: Editora Booksmile.

Figura 6 – Capa do livro *Nhac!* (Rabei, 2016)



Fonte: Editora Brinquê-Book.



dos estudantes, e assim, o maior envolvimento com as atividades propostas, além da participação na construção dos planejamentos, momentos nos quais desenvolveram o protagonismo estudantil e alcançaram inúmeros objetivos de aprendizagens, tais como: incentivar a empatia e a tolerância entre as crianças, estimular a leitura diariamente, para além do contexto escolar, e promover a compreensão de mundo através das histórias.

Assim, este projeto fez da escola um espaço de desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens diversificadas, associados à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, por meio do diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, os objetivos de aprendizagens dos componentes curriculares e os conteúdos presentes em cada sequência didática, abraçando o coração das crianças, onde as histórias não apenas encantam, mas também transformam mentes.

A proposta não é de apenas ampliar horizontes literários, mas de propor um processo de alfabetização que se aproxime das crianças, trazendo-as para as histórias e principalmente apontando o respeito e o cuidado com o que apresentamos diariamente. Acredita-se que, ao abraçar as histórias através deste voo pelo mundo, fortalece-se a comunidade e constroem-se pontes que conectam corações e mentes. Esta é uma jornada incrível de descoberta e aprendizado.

Pode-se salientar que cerca de 90% dos estudantes alcançaram os objetivos de aprendizagens previstos. O resultado foi surpreendente! Boa parte das crianças encerraram o 2º ano realizando a leitura de frases, pequenos textos, interessados pela realização das obras literárias, além disso, interpretando gráficos, recorrendo ao uso de medidas de comprimento, identificando as diversas formas geométricas, explorando os textos instrucionais nas práticas sociais cotidianas (uso de rótulos, cardápios, placas, receitas etc.).

Figura 7 – Tarefa de casa inspirada no poema: *Duas dúzias de coisinhas que te deixam feliz*.



Fonte: acervo da autora.

Construíram maiores vínculos afetivos e sociais por meio das interações vivenciadas no decorrer do período letivo. Desenvolveram as habilidades socioemocionais, por exemplo, ao explorarem a obra *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* (Roth, 2018). Realizaram pesquisas sobre as pequenas coisas que os faziam felizes no dia a dia, momentos que ocasionaram reflexões importantes sobre a vida, o convívio social, a construção de regras e combinados, a valorização sobre coisas simples, a empatia, a cooperação, o respeito, e vários princípios e valores fundamentais para o desenvolvimento da autoestima e da vida em sociedade (Figura 7).

Esse trabalho foi complementado pela obra *O monstro das cores* (Llenas, 2012). Foram exploradas as emoções, os sentimentos, as percepções sobre fatos e situações diversificadas, por exemplo, ao realizarem a releitura da obra, mas dando o seu toque quanto aos sentimentos presentes. Para isso, receberam uma folha A4, personalizaram os seus monstrinhos e utilizaram as cores, representando os seus sentimentos, e assim compartilharam as emoções e as percepções com os colegas da turma e seus respectivos pares (Figura 8).

Figura 8 – Atividade associada a expressão de imagens, a partir do livro *O monstro das cores* (Llenas, 2012)



Fonte: acervo da autora.

Figura 9 – Atividades interativas.



Fonte: acervo das autoras.

Dentre as pesquisas realizadas, pode citar-se o trabalho desenvolvido tendo como referência a obra *A Horta do Senhor Lobo* (Greban; Bouiller, 2004). Após o processo de edição e a instrumentalização docente, os estudantes tiveram contato com diversos recursos didáticos (livros, internet, acesso ao laboratório de informática, lousas digitais e o acervo literário da escola) e ainda realizaram pesquisas sobre a importância dos alimentos, e diferenciaram os conceitos de alimentação saudável e não saudável (Figuras 9 e 10). No decorrer do processo, ficaram curiosos sobre a pirâmide alimentar. Com o ensejo desses recursos, realizaram atividades relacionadas à alimentação, como aquelas inspiradas no livro *Nhac* (Rabei, 2016).

As histórias infantis têm a incrível capacidade de transportar as crianças para mundos imaginários, mas ao mesmo tempo, ancoram-se nas complexidades da experiência humana. Narrativas que destacam personagens diversos e apresentam situações que demandam compreensão e empatia podem moldar a maneira como as crianças veem o mundo ao seu redor, como na história *Saudades do teu abraço* (McLaughlin; Dunbar, 2020).

Na literatura, a diversidade é evidente, com heróis frequentemente confrontados por desafios que parecem impossíveis de superar. Essas histórias transmitem às crianças valiosas lições sobre a persistência, a capacidade de se adaptar e a bravura diante das adversidades.

Além desse mundo imaginário, as histórias trazem contextos que destacam a importância da responsabilidade ambiental e da sustentabilidade e são cada vez mais relevantes em um mundo que enfrenta desafios ambientais significativos, inspirando as crianças a se tornarem defensoras do planeta desde muito cedo, conforme proposto no Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2018).

Essa temática envolve outro aspecto relevante, a inclusão de personagens diversos, o que repercute na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Narrativas que celebram a diversidade, ajudam a quebrar estereótipos

Figura 10 – Atividades interativas.



Fonte: acervo das autoras.

e promover a aceitação mútua, ensinando as crianças a valorizarem e respeitarem as diferenças. Afinal,

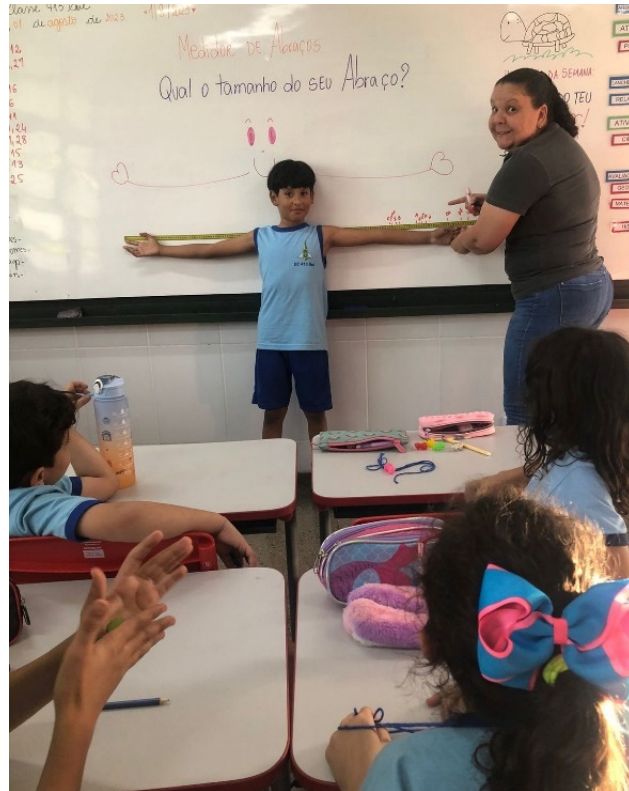
[...] o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa implica considerar as práticas de linguagem como eventos de letramento que possibilitam a progressão das aprendizagens no desenvolvimento da competência discursiva, em seu domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita, respeitando, assim, as diferenças dos diversos contextos e situações de práticas sociais (Distrito Federal, 2018, p. 21).

As histórias perpassaram, ainda, o trabalho de diversos conteúdos, instigando o trabalho pedagógico interdisciplinar por meio de recursos didáticos associados ao uso da ilustração de poemas, músicas, contos de fadas, como forma de interpretação do tema abordado tão quanto a criação de histórias e desenhos. Também envolveram a escuta e o manuseio de livros e obras infantis, as curiosidades, os pequenos relatos de experimentos, as entrevistas, os verbetes de dicionários infantis, a leitura de imagens, os gráficos, as tabelas, os levantamentos de hipóteses, as discussões coletivas e a construção de sentidos.

Tudo isso motiva o uso da imaginação das crianças e contribui para o pleno desenvolvimento, a formação cidadã e crítica que perpassam a criatividade e o uso de estratégias diversificadas para a solução de problemas complexos da vida em sociedade.



Figura 11 – Medidor de abraços.



Fonte: acervo das autoras.

As rodas de conversa, o desenvolvimento da escuta atenta, da fala e da manutenção dos temas, os relatos compartilhados sobre os acontecimentos vivenciados, as histórias de vidas, entre tantas outras atividades realizadas favoreceram o desenvolvimento da leitura, da compreensão e da produção textual.

Assim, à medida que se continua a nutrir e a compartilhar essas histórias transformadoras, investe-se nas fundações de uma sociedade mais compassiva, justa e resiliente.

### Estratégias utilizadas no projeto

O processo da alfabetização e letramento essencial para a formação cidadã dos estudantes dos Anos Iniciais perpassa a formação integral de todos os sujeitos envolvidos. Vale ressaltar que as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas abarcaram a compreensão sobre aspectos fundamentais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, contemplamos o uso de estratégias voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura compartilhada, da escrita criativa, do currículo integrado quanto ao aprendizado contextualizado, articulado, flexível e interdisciplinar. A avaliação foi realizada de maneira contínua e processual, ou seja, formativa ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Todas as estratégias foram articuladas ao Currículo em Movimento da SEEDF e ainda conforme

as demandas apresentadas, amparadas nas abordagens apresentadas pelo Instituto Neurosaber (2023) como eficazes à alfabetização.

A alfabetização fonológica constitui uma estratégia vinculada à associação entre sons e letras. Essa estratégia relaciona-se ao conceito de consciência fonológica, que é compreendido por Brites (2021) como

Um dos pré-requisitos mais fundamentais para que a alfabetização aconteça plenamente. Fica evidente que, se as crianças entenderem que as palavras podem ser divididas em fonemas individuais e que os fonemas podem ser misturados em palavras, elas serão capazes de utilizar o conhecimento da letra para ler e construir palavra (Brites, 2021, p. 31).

A leitura compartilhada envolveu a leitura de textos de maneira coletiva e interativa, em voz alta, com e para as crianças, momentos recheados por reflexões e discussões arraigados pelas práticas sociais de todos os sujeitos envolvidos que favoreceram o aprimoramento da leitura e da compreensão textual dos estudantes.

A escrita criativa gerou maior envolvimento e motivação dos estudantes nas atividades propostas, além de proporcionar o processo criativo das crianças, a partir do incentivo a escreverem suas próprias histórias, relatos e construções textuais. O aprendizado contextualizado pauta-se na leitura e na escrita a partir do cotidiano das crianças: “um trabalho com esse direcionamento instaura a possibilidade de um compromisso articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes” (Distrito Federal, 2014b, p. 12).

A avaliação formativa consistiu em avaliar o progresso das crianças de forma constante, identificando as dificuldades e adaptando as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais expostas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Para turmas de 2º ano em processo de alfabetização e letramento na SEEDF, diversas estratégias são adotadas para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos. Isso inclui a utilização de textos adequados à faixa etária dos estudantes, atividades de compreensão textual como perguntas e respostas, identificação de personagens e eventos principais, e discussões em grupo para compartilhar ideias e percepções sobre os textos lidos.

Além disso, medidas de comprimento foram ensinadas de forma prática e contextualizada, com atividades que envolveram o uso de régua, fita métrica e outras ferramentas de medição. Os estudantes aprenderam a comparar comprimentos, estimar medidas e relacionar unidades de medida com situações do cotidiano.

A releitura de imagens foi incentivada como uma estratégia para desenvolver a habilidade de observação e interpretação visual. Os estudantes foram convidados

a analisar detalhes nas ilustrações, identificar elementos importantes e expressar suas próprias interpretações por meio de desenhos ou descrições verbais. Já a prática da palavra do dia foi uma maneira eficaz de expandir o vocabulário dos estudantes, promovendo a aprendizagem de novas palavras e incentivando seu uso em contextos diversos. Cada dia, uma nova palavra foi apresentada aos estudantes, que foram encorajados a explorar seu significado, pronúncia e uso em frases.

A criação de quadrinhos constituiu uma atividade lúdica e criativa que permite aos estudantes aplicarem suas habilidades de leitura e escrita de forma integrada. Com essa estratégia, eles puderam desenvolver narrativas simples, utilizando balões de fala e diferentes tipos de texto para contar histórias e expressar suas ideias. Com relação aos textos instrucionais, eles foram utilizados para ensinar os estudantes a seguir sequências de passos e realizar tarefas específicas. Os estudantes aprenderam a identificar verbos de ação e palavras-chave que indicam o que precisa ser feito, desenvolvendo assim habilidades importantes para seguir instruções em diferentes contextos.

Expressões orais e visuais foram exploradas através de atividades que envolveram dramatizações, apresentações orais, exposições de trabalhos e interpretação de imagens. Os estudantes tiveram a oportunidade de praticar a expressão de suas ideias de forma clara e criativa, desenvolvendo sua capacidade de comunicação.

A produção de texto foi incentivada por meio de atividades de escrita livre, nas quais os estudantes foram encorajados a expressar suas próprias ideias e experiências por escrito. Eles foram orientados a utilizar corretamente as regras de ortografia e pontuação, bem como a organizar suas ideias de forma coerente e estruturada. Já o reconto de textos foi uma estratégia que permitiu aos estudantes praticarem a habilidade de resumir e recontar histórias lidas ou ouvidas. Eles foram incentivados a identificar os principais eventos e personagens da história bem como a organizar suas ideias em uma sequência lógica.

Atividades como “Como eu vejo o outro” e “Como posso mudar meu mundo” estimularam os estudantes a refletirem sobre questões sociais e emocionais, promovendo a empatia, o respeito e a consciência social. Eles foram convidados a expressar suas opiniões e ideias sobre temas como diversidade, inclusão, respeito ao meio ambiente e responsabilidade social.

Com relação à lista de palavras para transformar o mundo, essa foi uma atividade que visou sensibilizar os estudantes para questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Eles foram desafiados a identificar palavras-chave associadas a cada ODS e a refletir sobre como podem contribuir para a construção de um mundo mais justo, igualitário e sustentável.

Figura 12 – Professoras que desenvolveram o Projeto



Fonte: acervo das autoras.

### Concluindo o projeto

No atual cenário, as demandas educacionais vão além do simples acúmulo de informações. O desenvolvimento de competências como reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se efetivamente, ser criativo, analítico-crítico, participativo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável tornou-se essencial. Isso requer não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas para aprender a aprender, lidar com a abundância de informações disponíveis e aplicar esses conhecimentos para resolver problemas de forma autônoma e proativa.

Nesse contexto, a avaliação contínua desempenha um papel fundamental, especialmente para estudantes em fase de alfabetização e letramento. A avaliação formativa, que busca compreender o desenvolvimento dos estudantes sem buscar punições ou recompensas, mas sim identificar áreas de melhoria e oferecer suporte adequado, é fundamental. Esse processo de avaliação deve envolver o diálogo, o questionamento, a escuta ativa, a reflexão individual e coletiva, o compartilhamento de conhecimentos e a vivência de novas experiências.

O projeto *Histórias que Abraçam o Mundo* proporcionou uma jornada literária enriquecedora, mergulhando em histórias fascinantes, engraçadas e repletas de valores. Essas narrativas não apenas ofereceram uma compreensão mais profunda do mundo e das pessoas que o habitam, mas também promoveram um abraço caloroso de conhecimento e empatia. Acreditamos firmemente no poder transformador das histórias para mudar mentes e corações.



Além disso, esse projeto ultrapassou os limites das páginas dos livros e dos muros da escola, transformando o processo de alfabetização em uma experiência enriquecedora permeada por práticas sociais, histórias de vida, culturas e contextos diversificados. Essa abordagem pode ser replicada em diversas realidades escolares, contribuindo para uma educação mais significativa e inclusiva.

Em resumo, a jornada proporcionada por este projeto destaca a importância do aprendizado diário e da reflexão proporcionados pelas histórias narradas e vivenciadas. Essas narrativas não apenas oferecem uma compreensão mais profunda da sociedade e do mundo, mas também transformam o processo de alfabetização em uma experiência rica e multifacetada.

Assim, nosso projeto fez uma viagem literária sobre as palavras impressas em páginas, e sobre aventuras que nos levam a lugares distantes, que apresentam culturas diversas e que nos conectam em um abraço caloroso de conhecimento e empatia.

Acredita-se firmemente no poder transformador das histórias e no modo como elas podem mudar nossas mentes e nossos corações. Este projeto vai além das páginas dos livros, viajamos para além dos muros das escolas, transformando o processo de alfabetização com histórias que abraçam a riqueza da diversidade humana, do meio em que estamos inseridos e de como as histórias nos levam a novos horizontes, compreendendo e reverberando esperança e sonhos através da leitura.

A gratificante reflexão diária e aprendizado, proporcionados pelas histórias narradas e vivenciadas, enfatizam o poder transformador dessas narrativas para mudar mentes e corações. Também proporcionam uma compreensão profunda de sociedade e de mundo que ultrapassam as páginas dos livros e dos muros da escola, transformando o processo de alfabetização em uma experiência enriquecedora, permeada por práticas sociais, subjetividades, histórias de vidas, culturas e contextos diversificados, e pode ser realizado em diversas outras realidades escolares.

### Notas

<sup>1</sup> Na organização em ciclos adotada na rede pública de ensino do Distrito Federal, que foi aprovada pelo Parecer nº 212/2006, do Conselho de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2006), a etapa da Educação Infantil corresponde ao 1º ciclo e o Ensino Fundamental abrange o 2º e o 3º ciclos para as aprendizagens. O 2º ciclo corresponde aos Anos Iniciais e se divide no BIA (1º, 2º e 3º ano) e 2º bloco (4º e 5º ano). O 3º ciclo corresponde aos Anos Finais, com o 1º bloco abrangendo o 6º e o 7º ano e o 2º bloco, o 8º e o 9º ano.

### Referências

BRITES, Luciana Mota Dias. **Efeitos de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças de educação infantil no ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021. Disponível em <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/3f2a4f41-f79d-4f6a-8097-ca58549e9881/content>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Editora Salamandra, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: Bia e 2º Bloco**. Brasília, 2014a. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes\\_pedagog\\_2ciclo.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024..

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MCLAUGHLIN, Eoin; DUNBAR, Polly. **Saudades do teu abraço**. Lisboa, Booksmille, 2020.

GREBAN, Quentin; BOUILLER, Claire. **A horta do senhor lobo**. Lisboa: Editora Nova Gaia, 2004.

INSTITUTO NEUROSABER. **5 Estratégias para uma alfabetização eficaz: recomendações nacionais e internacionais**. Instituto Neurosaber, 2023. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/5-estrategias-para-alfabetizacao-efica-e-programas-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Editora Aletria, 2012.


RABEL, Carolina. **Nhac!** São Paulo: Editora Brinque-book, 2016.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

## DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### O Ensino de Ciências e a Educação do Campo: contribuições de uma abordagem gamificada

*Science Teaching and Rural Education: contributions from a gamified approach*

 Wesley Pereira da Silva\*  
Sheley Cristina Correa da Silva\*\*

**Resumo:** O presente texto é um relato de experiência de ações desenvolvidas em uma escola do campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. As ações foram realizadas no terceiro bimestre do ano de 2022 e tiveram como objetivo investigar um conjunto de abordagens diversificadas utilizadas nas aulas de Ciências Naturais sobre o conceito de ecossistemas. Essencialmente foram utilizadas aulas expositivas, exibição de documentários e o uso do jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”. Como elemento motivacional para aqueles(as) estudantes que demonstraram desinteresse ao longo dos dois primeiros bimestres letivos, identificou-se que eles(as) demonstravam afeição pelo estilo musical rap, desse modo, utilizou-se um remix da música “Da Ponte Pra Cá”, do grupo Racionais MC’s composta pelos cantores Mano Brown e Ice Blue no ano de 2002. Outro ponto a ser destacado foi a utilização de temas relacionados com a experiência dos estudantes. Como a maioria é oriunda de chácaras, sítios e assentamentos próximos à escola e a prática do plantio de diversas culturas, especialmente do morango, faz parte do seu cotidiano, esses temas foram inseridos nas discussões e no jogo digital. Resultados satisfatórios foram alcançados em relação à participação de todos(as) os(as) estudantes nas abordagens propostas, além disso, foi evidenciada a participação ativa daqueles(as) que demonstraram desinteresse no início do ano letivo.

**Palavras-chave:** Ecossistema. Ensino de Ciências. Jogo digital pedagógico. Transposição didática.

**Abstract:** This text is an experience report of actions carried out in a rural school run by the Federal District's State Department of Education with 7th grade students of elementary school. The actions were carried out in the third bimester of 2022 and aimed to investigate a set of diversified approaches used in Natural Sciences classes on the concept of ecosystems. Essentially the activities consisted of lectures, documentary screenings and the use of the game “Battleship: Saving the Ecosystems”. As a motivational element for those students who had shown a lack of interest over the first two school terms, it was identified that they had a fondness for rap music, so a remix of the song "Da Ponte Pra Cá" by the group Racionais MC's composed by singers Mano Brown and Ice Blue in 2002 was used. Another point to highlight was the use of themes related to the students' experience. As most of them come from farms, ranches and settlements near the school and the practice of planting various crops, especially strawberries, is part of their daily lives, these themes were included in the discussions and in the digital game. Satisfactory results were achieved in terms of the participation of all the students in the proposed approaches, as well as the active participation of those who had shown a lack of interest at the start of the school year.

**Keywords:** Ecosystem. Science Teaching. Pedagogical Digital Game. Didactic Transposition.

\* *Doutor em Educação em Ciências pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Bacharel e Licenciado em Química (UnB). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Investigação em Ensino de Matemática (GIEM) e do Grupo Aprendizagem Lúdica - Pesquisas e Intervenção em Educação e Desporto (GEPAL), ambos da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6730444309229315>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4198-0837>. Contato: [wesleynh3@gmail.com](mailto:wesleynh3@gmail.com).*

\*\* *Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Currículo, onde também participa do Grupo de Pesquisa (CNPQ) “Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade”. Especialista em Educação em/le para Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural pelo Instituto de Psicologia e Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação ambas pela Universidade de Brasília. Professora Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) atuante na área de Educação Especial e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0474774321408678>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6019-4922>. Contato: [sheley.correa@gmail.com](mailto:sheley.correa@gmail.com).*



Introdução

Ensinar Ciências é uma tarefa que perpassa diversas propostas teóricas e práticas, existindo uma relação direta com o contexto, a realidade e as práticas sociais dos(as) estudantes. A ação pedagógica realizada pelo professor de Ciências Naturais está diretamente ligada à transformação ou utilização da experiência discente no conceito científico abordado em sala de aula. Esse processo envolve a transposição didática, e é investigado por Perrenoud (1993) que destaca que a tradução dos conceitos é a essência de ensinar. Tal essência perpassa um dos pressupostos e fundamentos basilares da rede pública de ensino do Distrito Federal: a Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva a partir da qual o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e na sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais (Distrito Federal, 2014, p. 32).

Vale lembrar que as práticas sociais são compreendidas como “o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos.” (Distrito Federal, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, a prática social se apresenta como basilar para o trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver processos educativos de qualidade. Destarte,

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores (Distrito Federal, 2014, p. 32).

Logo, partindo desse princípio, a análise das experiências amparadas pelas inúmeras práticas sociais dos estudantes pode ser o ponto inicial para as propostas pedagógicas do professor da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias. Tendo tal princípio em vista, o presente relato de experiência contempla uma ação pedagógica realizada em uma escola do campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com seis turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

A experiência vivenciada pelos professores/pesquisadores consistiu na abordagem dos conceitos sobre ecossistemas da unidade temática “Vida e Evolução”. No sétimo ano do Ensino Fundamental, essa unidade organiza os conceitos científicos, assim como as outras duas unidades temáticas: “Terra e Universo” e “Matéria e Energia”. Sendo assim, a unidade temática Vida e Evolução

[...] busca compreender os elementos essenciais à manutenção da vida e os processos evolutivos que geram as diversas formas de vida. Propõe-se, ainda, a exploração das características dos ecossistemas, especialmente as interações entre os seres vivos e a interação entre os seres vivos e destes com os seres não vivos do ambiente, destacando a importância da preservação da biodiversidade e sua distribuição nos principais ecossistemas brasileiros (Distrito Federal, 2018, p. 209).

Assim, após a análise das práticas sociais dos estudantes, considerando as reais necessidades e demandas apresentadas por eles, notou-se a importância da organização do trabalho pedagógico baseada na proposição de situações de aprendizagens amparadas por estratégias e recursos didáticos flexíveis, articulados e contextualizados.

Nesse sentido, foi realizado o planejamento de ações e estratégias pedagógicas voltadas para momentos de reflexões, problematizações, levantamento, representação e instrumentalização teórica tão quanto para sínteses, conclusões e comunicação permeados pela intervenção necessária e a aplicação dos conhecimentos, conforme previsto na perspectiva histórico-crítica. Para isso, foi apresentado aos estudantes documentários e o jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”, construídos pelos autores por meio do *software* PowerPoint®. Destaca-se que os recursos pedagógicos citados aqui serão descritos nos tópicos seguintes.

Tais ações e estratégias didáticas e pedagógicas foram desenvolvidas nas aulas de Ciências Naturais no decorrer do 3º bimestre de 2022, ou seja, durante os meses de agosto e setembro atendendo cento e vinte e três estudantes.

Diante da realidade discente compartilhada ao longo do ano letivo, foi possível identificar lacunas de aprendizagens dos estudantes diante dos planejamentos de aula propostos no primeiro semestre letivo de 2022 que ocasionaram a reavaliação e a resignificação das ações pedagógicas inicialmente propostas. Essa avaliação possibilitou a implementação de atividades lúdicas diversificadas, entre elas, a “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”, com ênfase na unidade temática “Vida e Evolução”.

A aplicação do jogo supracitado proporcionou à equipe docente a análise sobre as contribuições de ações elaboradas a partir do contexto do estudante e as suas respectivas influências no processo de ensino e aprendizagem, em especial, quanto à compreensão de conceitos científicos e a motivação desse público-alvo.

Destarte, o ensino de Ciências Naturais foi considerado como um processo dinâmico e dialético, onde os educadores e os educandos são protagonistas da ação pedagógica (Distrito Federal, 2014). Desse modo, as aulas tiveram a presença marcante de temas associados às atividades agrícolas, como por exemplo, o plantio do morango. Vale destacar que durante a experiência ocorreu a 26ª Festa do Morango de Brasília - DF, evento cultural que envolveu quase toda a comunidade escolar, essencialmente estudantes e seus responsáveis.

Além disso, foi identificado que alguns estudantes apresentavam comportamentos considerados indevidos no ambiente escolar, corroborando assim com os argumentos de Mesquita (2021). A autora enfatiza que estudantes, quando não conseguem atribuir sentidos à escola, às aulas e aos conteúdos, assumem diversas posturas de recusa ao processo de ensino e aprendizagem proporcionado, como: o absenteísmo, a indisciplina, a dispersão, a evasão e o abandono escolar. Para esses estudantes, durante a realização da avaliação diagnóstica e formativa, foi constatada a relevância do estilo musical *rap*, especialmente, ao explorarem as composições do grupo Racionais MC’s, que faziam parte da realidade diária vivenciada em diversos contextos, inclusive, extra-escolar. Posto isso, a presente proposta foi elaborada levando em consideração as demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, diante das inúmeras práticas sociais permeadas pela cultura da comunidade local e circunvizinha.

Desenvolvimento: Organização do Trabalho Pedagógico

O planejamento das quatro aulas semanais de Ciências Naturais para o 3º bimestre de 2022 foi voltado para a abordagem do objeto de conhecimento “Diversidade de Ecossistemas” da unidade temática “Vida e Evolução” (Brasil, 2017). Foram ministradas aulas dialogadas e interativas com uso de imagens, textos e vídeos, projetados no aparelho televisor presente na sala de aula.

Os vídeos escolhidos foram os seis episódios da série produzida no ano de 2016 pelo canal *British Broadcasting Corporation* (BBC) intitulada “Planeta Terra II”, que apresenta a diversidade de diferentes ecossistemas encontrados em ambientes distintos do globo terrestre: ilhas, montanhas, florestas, desertos, pradarias e cidades. Cada turma (A, B, C, D, E e F) assistiu a um dos episódios, com o objetivo que ocorresse a troca de informações entre os estudantes das diferentes turmas.

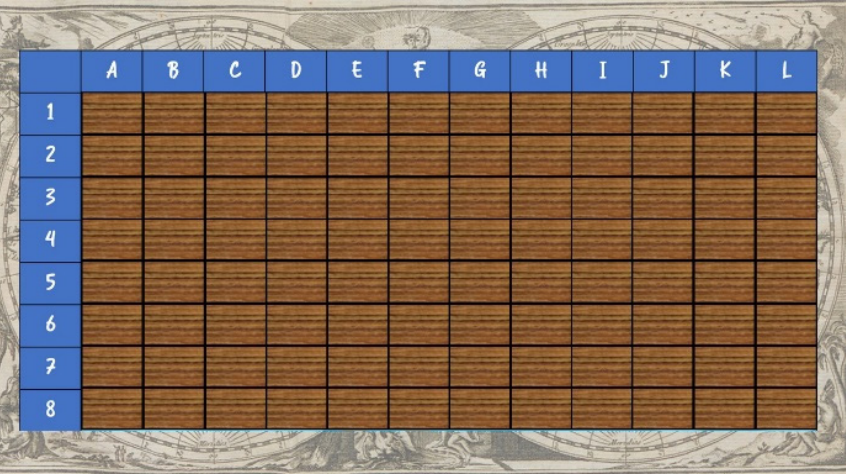
Constatou-se que durante a semana de exibição dos episódios do documentário, as interações sociais se ampliaram entre os(as) estudantes das diferentes turmas que se reuniam em grupos e conversavam sobre os diversos animais e habitats que apareceram nos episódios exibidos. Salienta-se que o primeiro episódio, exibido para a turma A, gerou muita

curiosidade entre os estudantes das outras turmas, ao acompanharem uma batalha pela sobrevivência entre um filhote de iguana marinha e cobras corredoras.

Em sequência ao planejamento das aulas, foi elaborado o jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”<sup>1</sup>, contemplando questões organizadas em uma espécie de tabuleiro com doze colunas e oito linhas (12x8), com um total de 96 possibilidades e foram adicionadas mais cinco perguntas bônus, desse modo, são 101 possibilidades de ações que podem ser realizadas pelos(as) estudantes. O jogo está ilustrado na Figura 1, que apresenta o painel do jogo fechado, e na Figura 2, que apresenta o painel do jogo aberto. Essas ações pedagógicas valorizaram os eixos Ciência, Tecnologia e Sociedade, previstos no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018).

As perguntas bônus correspondem às questões que necessitam de uma visão crítica amparada pelas práticas sociais dos estudantes para que eles conseguissem respondê-las. Essas questões favoreceram o grupo a

Figura 1 – Capturas de tela do jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas” (painel do jogo fechado)



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Figura 2 – Capturas de tela do jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas” (painel do jogo aberto)



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.



Quadro 1 – Trecho da música *Da Ponte Pra Cá*

Da Ponte Pra Cá
Palmas para eles, digam hey, digam ow Novo personagem pro Chico Any시오 Show Mas firmão, né, se Deus quer, sem problemas <b>Vermes e leões no mesmo ecossistema</b> [...] Hei, ow, cê quer o quê com quem, jow?

Fonte: Blue; Brown (2002).

alcançar uma maior pontuação em relação aos demais componentes de outros grupos.

Na elaboração do jogo foi utilizado, para compor a trilha sonora de fundo, um *remix* da música *Da Ponte Pra Cá*, do grupo Racionais MC's<sup>2</sup> (Blue; Brown, 2002). Um dos trechos da música está presente no Quadro 1.

É importante ressaltar que a intenção de usar a música, levando em consideração que ela faz parte do acervo cultural da comunidade escolar, era chamar a atenção de todos os estudantes, especialmente daqueles que, por diferentes razões, não se interessariam pelos conteúdos. Afinal, conforme pontua Vigotski (2001), a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas por meio das interações sociais estabelecidas na relação com o outro, ocasionando na construção de novas aprendizagens, na resolução de problemas, entre tantos outros. Nesse sentido,

[...] aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização (Distrito Federal, 2014, p. 33).

Na perspectiva de dar continuidade à construção de aprendizagens cada vez mais significativas, além de remixada, a música foi editada, retirando alguns trechos e adequando-a para fase etária dos(as) estudantes atendidos. Realizou-se então a mediação docente no sentido da “recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente” (Distrito Federal, 2014, p. 33).

A edição da música foi utilizada para a construção de uma pergunta bônus com o objetivo de relacionar o tema abordado em sala de aula com questões culturais e socioeconômicas presentes na realidade dos estudantes. Foi solicitado, a partir das respostas, a construção de uma relação entre os conceitos estudados sobre ecossistemas com o trecho “vermes e leões no mesmo ecossistema”. A relação foi descrita por meio da pergunta elaborada, apresentada no Quadro 2 acima.

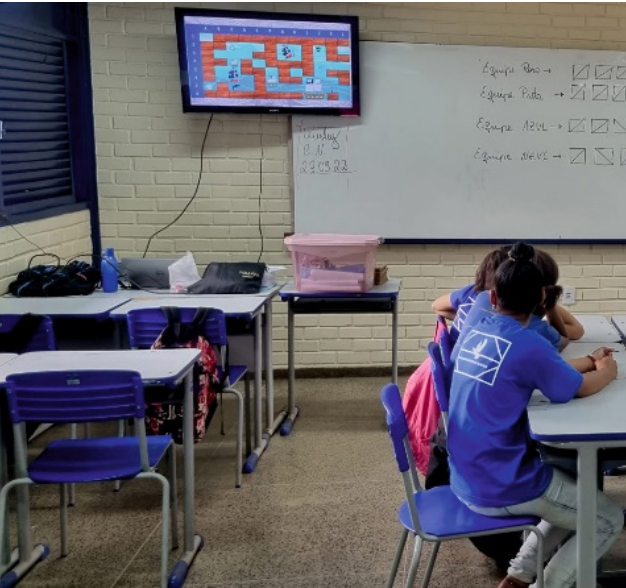
No jogo, além das questões, foram inseridos outros elementos que aprimoram a abordagem lúdica das

Quadro 2. Exemplo de uma das perguntas bônus

Pergunta Bônus 1
Na canção de autoria de Mano Brown, do grupo de rap nacional “Racionais Mc’s”, o cantor traz uma crítica à organização social de uma comunidade, utilizando os animais como alusão ao comportamento de alguns seres humanos. Com base na análise de uma cadeia alimentar, que posição ocupam os vermes, conforme o <i>rap</i> aborda?

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Figura 3 – Foto do momento de apresentação do jogo em uma das turmas



Fonte: acervo dos autores, 2024.

atividades propostas, como reflexões inerentes ao jogo da “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”, com a inserção dos navios piratas e a possibilidade desses serem atingidos e impedidos de realizar práticas destrutivas ao meio ambiente. Foram focadas ainda ações voltadas à preservação ambiental, fomentando a reflexão sobre as causas dos desequilíbrios ambientais, as características da fauna e da flora dos ecossistemas e a importância da relação entre os componentes físicos, biológicos e sociais dos ecossistemas, entre outras.

Destaca-se que o jogo foi aplicado em duas aulas seguidas com a duração de 50 minutos cada, logo após as aulas interativas e a exibição do episódio da série “Planeta Terra II”. Os estudantes foram dispostos em quatro grupos. As equipes se revezavam para escolher uma letra e um número no tabuleiro virtual do jogo. A disposição da projeção do jogo foi apresentada na Figura 3.

Enfatiza-se que um dos estudantes estava de costas para a televisão no início da aula, e no momento que a trilha sonora do jogo tocou, ele modificou a sua postura, ficou

direcionado para o professor e para o local que a atividade estava sendo projetada. Apesar do *remix* não conter a letra da música, o estudante perguntou: “é Racionais ou não é, professor?” (Estudante A, 19 set. 2022).

A busca pela contextualização não deve estar focada apenas na questão dos conceitos científicos que podem fazer parte da realidade dos discentes, mas também nos aspectos culturais e sociais, sem necessariamente, equiparar ou criar juízos de valores entre os interesses dos estudantes e os conteúdos escolares.

Investigando o contexto e as práticas sociais dos estudantes, percebemos que, durante a produção do morango, são utilizados alguns produtos químicos com o objetivo de eliminar algumas pragas que impactam diretamente na produção dessas frutas e da cultura em relação ao cultivo. Assim, apresentamos por meio de outra pergunta bônus, possibilidades adicionais de reflexões por meio de problematizações em busca de alternativas mais ecológicas para solucionar essa questão, conforme descrito no Quadro 3.

A resposta à pergunta está diretamente relacionada com o conceito de predatismo, mas o contexto abordado indica uma alternativa que os estudantes podem apresentar às suas famílias, levando assim um conhecimento novo que pode ser benéfico para a comunidade local (produtores/as) rurais). Pontuamos que essa contextualização está ancorada nos preceitos da Educação para a Sustentabilidade, eixo transversal do Currículo em Movimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, que coaduna com as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo (Distrito Federal, 2019).

Após a realização do jogo digital pedagógico com os/as estudantes, apresentamos um questionário para levantar as impressões, as opiniões e as reclamações sobre as estratégias didáticas, as atividades e os recursos utilizados durante as aulas realizadas. Após esse momento, foi aplicada a prova multidisciplinar, prevista no planejamento pedagógico da escola. Destaca-se que as questões apresentadas nessa avaliação estavam relacionadas com os questionamentos contextualizados durante a realização do jogo, por exemplo a pergunta citada anteriormente, que aborda o cultivo do morango orgânico e o uso da técnica de controle biológico para diminuir a aplicação de agrotóxicos.

Identificou-se, por meio das respostas ao questionário, na perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa, que os estudantes estavam mais motivados para a realização da prova interdisciplinar. Alguns destacaram que o jogo digital foi uma forma diferente de aprender os conteúdos trabalhados, entender as relações destes com a realidade em que estão inseridos, e, inclusive para os estudos necessários e ainda o alcance de melhores resultados na prova. Outros destacaram que a participação na atividade com o jogo digital possibilitou sanar algumas dúvidas que surgiram ao longo das aulas.

Quadro 3 – Exemplo de uma das perguntas bônus

Pergunta Bônus 2
Na produção de morangos, o ácaro rajado é uma das pragas mais comuns que trazem malefícios para a produção, exigindo uso de agrotóxicos em quantidades que podem afetar os seres humanos que consomem a fruta.
Uma técnica de controle biológico eficaz nas plantações de morango orgânico que permite controlar a proliferação do ácaro rajado é a introdução de ácaros especialistas que se alimentam dos ovos do ácaro rajado, mantendo a densidade populacional do ácaro rajado abaixo do nível de dano econômico por um longo período.
Explique por que o exemplo apresentado é uma relação de predatismo.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

As estratégias utilizadas favoreceram o engajamento dos estudantes do 7º ano na perspectiva do seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e na compreensão dos conceitos científicos apresentados em sala de aula.

### Considerações finais

A proposta elaborada foi baseada na avaliação diagnóstica realizada, ou seja, considerando as práticas sociais dos estudantes, o contexto da comunidade local e circunvizinha, as demandas e as necessidades específicas apresentadas pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da SEEDF.

Notou-se assim a relevância da organização de práticas pedagógicas articuladas e contextualizadas em prol do desenvolvimento pleno dos educandos, a construção de um processo de ensino e aprendizagem amparado por experiências e vivências qualitativas, além da articulação entre os componentes e as áreas de conhecimento trabalhadas, ou seja, o viés interdisciplinar, e o desenvolvimento de objetivos, habilidades e competências inerentes ao letramento digital.

Assim, ao considerar os contextos e as práticas dos/as estudantes, foi possível desenvolver, vivenciar e explorar práticas pedagógicas e vivências significativas que se tornaram uma excelente ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem e a construção sobre novos conhecimentos a respeito dos conteúdos associados ao tema sobre ecossistemas.

O *feedback* dos estudantes revelou momentos produtivos e repletos de indícios de aprendizagens dos conceitos científicos abordados. Assim, foi possível compreender que o jogo despertou a motivação e o interesse dos discentes no planejamento docente para o Ensino de Ciências.

O jogo digital pedagógico é um recurso didático que enriquece a trajetória escolar dos estudantes, inserindo-os no universo do letramento digital, motivando-os a interagirem com as outras ferramentas pedagógicas e também na participação nas ações futuras, como a realização das avaliações presentes na proposta pedagógica da instituição educacional. Os jogos digitais atuam, inclusive, como instrumentos atrativo para a interação dos educandos com as temáticas e conteúdos trabalhados, uma vez que grande parte deles usa de jogos digitais de maneira cotidiana, nos mais variados estilos, para passarem o tempo e se divertirem.

Cabe destacar que o tempo disponibilizado para a elaboração dos planejamentos das aulas foi o que possibilitou que essas ações fossem realizadas, de maneira concreta, uma vez que tanto o jogo quanto a organização

das aulas tiveram a sua gênese nos momentos de coordenação pedagógica.

Nota-se assim que as práticas pedagógicas são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Básica, perpassando todas as etapas e modalidades, possibilitando as interações sociais, articulando as dimensões humanas com o currículo, às áreas do conhecimento, os componentes curriculares e os inúmeros contextos sociais e culturais dos estudantes e da comunidade local e circunvizinha.

Assim, a presente experiência pode ser adotada por professores que atuam no ensino de Ciências Naturais nas diferentes realidades e nos mais diversos cenários. Para tanto, é necessário que o(a) docente tenha à sua disposição equipamentos de multimídia e o jogo, que pode ser solicitado por meio dos e-mails dos autores.

### Notas

<sup>1</sup> Uma demonstração do jogo está disponível no link: <https://youtu.be/AjyyVmnxxTQ>.

<sup>2</sup> O objetivo da utilização da música foi de chamar a atenção de todos os estudantes, essencialmente daqueles que por diversos fatores não seriam atraídos pelos conceitos abordados.

### Referências

BLUE, Ice; BROWN, Mano. **Da ponte pra cá**. São Paulo: Zimbabwe Records, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo**: para a rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MESQUITA, Silvana. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### Ensino de Arte por meio do teatro de figuras

*Teaching Art through Figure Theater*

 Jailson Araújo Carvalho \*

**Resumo:** O teatro de figuras é um caminho metodológico possível para o ensino da Arte na escola, sobretudo no Ensino Fundamental. Ao longo do percurso, os estudantes conseguem ampliar diversas habilidades para além das habilidades artísticas. Por essa razão, esta pesquisa se propôs a analisar o teatro de figuras como caminho metodológico para o ensino de Teatro na aula de Arte com estudantes do Ensino Fundamental, analisar a escrita dramática para o teatro de figuras, analisar a aplicação dos princípios basilares do teatro por meio do teatro de figuras e analisar criação de web cenas com o teatro de figuras. A metodologia utilizada foi um estudo de caso realizado no Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil. Participaram da pesquisa 250 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos aplicados foram: escrita dramática, confecção dos personagens de figura, experimentação de elementos para a sonoplastia, experimentação de aplicativos de edição de vídeo. Dentre os resultados alcançados, os estudantes gravaram web cenas curtas com a dramaturgia escrita por eles.

**Palavras-chave:** Teatro de Figuras. Educação. Pedagogia das Artes Cênicas. Web Cenas.

**Abstract:** Figure theater is a possible methodological path for teaching Art at school, especially in Elementary School. Along the way, students are able to expand various skills beyond artistic skills. For this reason, this research set out to analyze figure theater as a methodological path for teaching Theater in Arts classes with elementary school students, analyze dramaturgical writing for figure theater, analyze the application of the basic principles of theater by through figure theater and analyze the creation of web scenes with figure theater. The methodology used was a case study carried out at the Recanto das Emas Elementary Education Center 101, Distrito Federal, Brazil. 250 students from the 9th year of Elementary School participated in the research. The methodological procedures applied were: dramaturgical writing, creation of figure characters, experimentation with elements for sound design, experimentation with video editing applications. Among the results achieved, the students recorded short web scenes with the drama written by them.

**Keywords:** Figure Theater. Education. Performing Arts Pedagogy. Web Scenes.

*\*Jailson Araújo Carvalho é doutorando em Artes Cênicas pela UnB, mestre em Artes pela UnB, graduado em Licenciatura Plena em Artes Cênicas e Bacharelado em Interpretação Teatral pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, Teatro de Formas Animadas, Educação e Tecnologia. Contato: [jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br](mailto:jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br).*



## 1. Prólogo

O ensino da Arte de modo geral está presente nas escolas básicas há muito tempo. No Brasil, por exemplo, o teatro foi utilizado como prática metodológica quando chegou com os padres jesuítas. Sua utilização aconteceu com o intuito de ensinar o cristianismo para os povos originários já que o acesso à experiência estética da Arte era restrito à elite, classe dominante, exceto as manifestações ditas como populares.

A aula de Arte acontecia para preencher as lacunas na grade horária dos estudantes. Somente em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/1996, que o ensino da Arte se tornou obrigatório na educação básica e permitiu que o acesso à experiência estética fosse ampliado para mais pessoas.

A experiência com a Arte na Educação Básica consegue proporcionar aquilo que bell hooks (2017) chama de pedagogia engajada, ou seja, mostrar que todos são capazes de aprender através de uma “educação como prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 25). Ela afirma ainda que esse olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer com mais tranquilidade para os professores que acreditam que o trabalho docente “[...] não é simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual [...]” (hooks, 2017, p. 25) dos estudantes.

Uma proposição sobre a Arte na escola é que ela permite a cada estudante sentir o mundo a sua maneira, de acordo com sua experiência cultural anterior. Duarte Júnior (1991, p. 66) afirma que “a arte é [...] uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir”. Ele destaca que a Arte permite que cada ser humano desperte ou amplie sua “atenção” de forma singular e única sobre o sentir e com isso, ter início aos processos de elaborações racionais.

Para além da busca pela compreensão sobre o acesso aos sentimentos, a Arte permite o desenvolvimento ou ampliação do ser humano, o que inclui os percursos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais. Langer (1971) aponta que a proximidade com a experiência estética propicia a um maior entendimento sobre os símbolos do sentimento a maneira como isso é aprimorado. Para ela, o “[...] treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal [...]” (Langer, 1971, p. 90), ou seja, é junção da educação do pensamento com a educação da emoção.

É importante destacar que o processo de “educar as emoções”, como Langer (1971) afirma, é o contrário da busca que algumas pessoas fazem para reprimir o que sentem e não se mostrarem fragilizados para os outros. “Educar as emoções” é, tão somente, encorajar-se a compreender os próprios sentimentos e enxergar neles os pilares da formação humana, aquilo que constitui o “eu” de cada um.

Figura 1 – Prática pedagógica com teatro de figuras



Fonte: Arquivos dos autores, 2023.

Uma maneira de se ensinar a Arte na escola é por meio da prática do teatro. E dentro desta linguagem, encontra-se o teatro de figuras que pode desempenhar um papel importante no Ensino Fundamental, ao proporcionar diversos benefícios educacionais, emocionais e sociais para os estudantes. A figura 1 mostra um exemplo de que poderia ser o trabalho com teatro de figuras na escola. As personagens foram desenhadas em um papel brando e pintadas com lápis de cor. Foram utilizados palito de picolé para segurar as personagens durante o processo e animação. Isso permite que a experiência estética seja mais significativa ao longo do processo de aprendizagem. Criar os próprios bonecos de papel é, possivelmente, um dos bonecos mais simples que o estudante poderia confeccionar na aula de Arte.

A figura 1 mostra um exemplo de que poderia ser o trabalho com teatro de figuras na escola. As personagens foram desenhadas em um papel brando e pintadas com lápis de cor. Foram utilizados palito de picolé para segurar as personagens durante o processo de animação. Isso permite que a experiência estética seja mais significativa ao longo do processo de aprendizagem. Criar os próprios bonecos de papel é, possivelmente, uma das maneiras mais simples que o estudante poderia confeccionar bonecos na aula de Arte.

Foi a partir dessas perspectivas que este relato se propõe a compartilhar sobre um dos nossos caminhos em busca de experiências estéticas com significação. O tema do percurso metodológico foi o teatro de figuras dentro da aula de Arte. A aplicação aconteceu no Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil, no primeiro semestre letivo do ano 2023. Participaram do projeto cerca de 221 estudantes dos 9º anos, entre eles cerca de 18 estudantes em situação de incompatibilidade idade/ano, além de dez estudantes com alguma deficiência.

O projeto surgiu da seguinte problematização: Como o teatro de figuras poderia ser um caminho metodológico para o processo de experiência estética com estudantes do Ensino Fundamental? Assim, o objetivo geral foi analisar o teatro de figuras como caminho de experiências estéticas na aula de Arte com estudantes do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram analisar a escrita dramática para o teatro de figuras; analisar a aplicação dos princípios basilares do teatro por meio do teatro de figuras; analisar criação de web cenas com o teatro de figuras.

A justificativa para este projeto está ligada ao processo de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas e nos benefícios que essas experiências estéticas conseguem proporcionar para os estudantes, tais como o desenvolvimento da criatividade, a ampliação da expressão artística, a melhoria na compreensão cultural, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação das habilidades de comunicação, o trabalho em equipe entre outros. Além disso, o processo de experiência estética com o teatro de figura não se limita a linguagem artística do Teatro, ela cria conexões com a Música, Dança, Artes Visuais e Cinema. É importante destacar que esse projeto, também, se justifica por ter sua aplicação no tempo da aula e não como um projeto no contraturno. O seu desenvolvimento aconteceu no decorrer das duas aulas semanais de Arte que cada turma possui.

### 1.1 Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa porque ela permite evidenciar dois aspectos importantes em uma pesquisa: o como e o porquê. O conceito de estudo de caso utilizado nesta pesquisa é o descrito por Yin (2015) onde ele afirma que:

Como a primeira parte de uma definição em duas partes, um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes. A segunda parte da definição aponta para o projeto e a coleta de dados – por exemplo, como a triangulação de dados ajuda a tratar as condições técnicas distintas, por meio da qual um estudo de caso terá, mas variáveis de interesse do que pontos de dados (Yin, 2015, p. 32).

A pesquisa qualitativa apresenta características que se preocupam com aspectos mais relacionados com a qualidade dos dados gerados do que com a quantidade, uma vez que busca responder questões muito particulares. Além disso, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22).

A unidade de caso principal foram os estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da Secretaria de Estado do Distrito Federal: o Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas.

## 2. Primeiro ato

O projeto foi desenvolvido com os estudantes das sete turmas de 9º ano (9º A, 9º B, 9º C, 9º D, 9º E, 9º F, 9º G) da escola. Ao todo, foram utilizadas 128 aulas no primeiro bimestre letivo de 2023. A primeira etapa teve seu início com a websérie *O Bem Amado*<sup>1</sup> criado pela companhia de teatro “Cia Caras de Boneco”, desenvolvido no departamento de Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Os estudantes assistiram os episódios na sala de aula de Arte. Cada episódio tem entre 9 e 18 minutos. A websérie foi uma adaptação do texto de Jorge Amado para o teatro de figuras.

Após esse momento inicial, começamos o processo de criação cênica com a escrita da dramaturgia. Cada dupla de estudantes escreveu o texto teatral para ser contado com o teatro de figuras. Em seguida confeccionamos os personagens de figura. A proposta foi para que os estudantes desenhasssem os personagens em folhas A4 e pintassem com lápis de cor, giz de cera, canetinha colorida ou com o material que eles tivessem à disposição, conforme ilustrado na Figura 2 abaixo.

Figura 2 – Criação das personagens de figura



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.



Primeiramente, os estudantes desenharam as personagens na folha branca seguindo um padrão de tamanho, mais ou menos 15 centímetros para cada personagem. Em seguida, eles poderiam pintar e depois, recortar ou recortar e em seguida pintar.

Nesse momento, foi sugerido pintar a frente e o verso dos bonecos de acordo com a dramaturgia que cada grupo escreveu. Algumas histórias foram escritas com a utilização apenas com a parte da frente da personagem. Já em outras histórias foram utilizados os dois lados da personagem, tanto a frente como o verso. As mudanças foram desde a utilização de algum elemento como um objeto ou simplesmente a mudança emocional que a personagem deveria transmitir, por exemplo, de um lado a personagem estava séria e do outro ela estava sorrindo. Este detalhe na variação emocional consegue criar outra atmosfera para quem assiste. A seguir, na Figura 3, um exemplo da frente e do verso da personagem.

Com o texto escrito e os personagens confeccionados, o próximo passo foi pensar na sonoplastia do teatro. Os estudantes tiveram liberdade para criar em todos os seus processos. A sonoplastia poderia ser o centro de todo o processo, já que o texto verbalizado não era obrigatório. Toda a história poderia ser contada por meio da sonoplastia. Essa proposta foi apoiada em um texto escrito por Dominique Houdart (2007, p. 17) e publicado na *Móin-Móin Revista de Estudos de Teatro de Formas Animadas*. A autora destaca que “[O] teatro de figura engloba tudo isto: a dança, a máscara e a maquiagem” e diversos outros elementos que ajudarão durante o processo composicional para a cena e no momento de compartilhar com os outros estudantes

da turma. Utilizamos também o texto *Sobre a direção no teatro de figuras – uma utopia*, de Frank Soehnle (2013). Nele, a autora destaca que o trabalho pode acontecer com qualquer tipo de material: “Quem já trabalhou com materiais simples, como por exemplo, o papel, conhece a riqueza incrível dos resultados desse processo de pesquisa teatral” (Soehnle, 2013, p. 111). A maior parte do material foi cedido pela gestão da escola.

Os critérios de avaliação foram definidos no início do processo. Foram avaliados os seguintes pontos: escrita da dramaturgia, confecção dos personagens de papel, escolha e mixagem do áudio e sonoplastia. Essa prática pedagógica mostrou que o processo com o teatro de figuras ampliou o processo de ensino e aprendizagem com real significação para os estudantes. Ela permitiu a prática de várias áreas do conhecimento, tais como a escrita, o desenho, a criação de personagem, a composição de cena, o trabalho de gravação e edição de vídeo. É importante destacar que o produto artístico fez parte do processo, mas não foi o objetivo principal. Além disso, a avaliação formativa, de acordo com o Currículo em Movimento da SEEDF destaca a importância de se avaliar o processo como um todo a partir dos objetivos e conteúdos contidos no Currículo em Movimento para o ensino de Teatro.

Os estudantes conseguiram experienciar uma prática artística que oferecesse o contato com várias formas de conhecimento além da Arte. O teatro de figuras estimulou a criatividade e imaginação dos estudantes, o processo de criar histórias, de compor cenas, de pensar no personagem de uma forma não linear. O processo propôs

etapas que envolvesse diversas formas de expressão, tais como movimentos, voz, gestos e sonoplastia. Outro aspecto experienciado refere-se à compreensão de culturas diversas e com isso, apreciar que a diversidade faz parte da composição social de cada indivíduo.

3. Epílogo

Encenar uma peça de teatro de figuras requer trabalho em equipe. Isso promove habilidades e cooperação entre os estudantes. O teatro de figuras exige concentração e disciplina para controlar os movimentos das personagens e manter a atenção do público. Isso ajuda os estudantes no desenvolvimento de habilidades de concentração e autodisciplina, por exemplo.

O trabalho poderia ser replicado em qualquer escola, seja de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Qualquer docente de Arte poderia tentar experienciar com suas turmas mesmo que não tenha formação em teatro de bonecos. Além disso, o trabalho requer poucos recursos e materiais, tais como papel e lápis de colorir. E para a gravação, é preciso um celular simples que grave vídeos.

O ensino de teatro de figuras no Ensino Fundamental pode ser um caminho metodológico poderoso para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, ao mesmo tempo que enriquece a compreensão da cultura e da Arte. Assim, ele oferece oportunidades singulares para aprender de forma lúdica e criativa, o que pode tornar a educação mais envolvente e significativa para os estudantes. Por meio disso, os estudantes conseguiram experienciar uma prática artística que oferecesse o contato com várias formas de conhecimento além da Arte.

A experiência estética proporciona a ampliação do sensível que existe em todos os seres humanos. Ela ultrapassa os limites que a sociedade coloca para a prática artística

e proporciona a cada estudante a oportunidade de ver, de se escutar, de se sentir e de se perceber como um cidadão consciente dos seus direitos e deveres sociais. E essa experiência foi possível com o teatro de figuras nas aulas de Arte, na Educação Básica.

Outro ponto interessante é que a escrita dramática nos levou para lugares únicos. Os estudantes escreveram sobre suas vidas, sobre aspectos reais da história da humanidade, sobre fantasia, sobre política. Isso mostra que a prática da escrita como integrante do processo de experiência estética amplia o vocabulário dos estudantes, seja com escrita de uma história com diálogos, seja com uma narração ou com o roteiro de ações que foram desenvolvidos pelas personagens.

Para a composição de cada cena, foi necessário o estudo dos princípios basilares do teatro e experimentar várias possibilidades que funcionasse com o teatro de figuras. Os estudantes experimentaram diversos tipos de vozes, vários desenhos de luz, inúmeras propostas de sonoplastia, entre outros aspectos. Talvez, o ponto mais importante foi percebido em seus corpos com a preparação corporal para animar, ou dar vida, a cada personagem. Já a experimentação com aplicativos de edição de vídeo foi o momento mais tranquilo para a maioria dos estudantes. Isso é algo que eles praticam com frequência no dia a dia.

Esta pesquisa não pretendeu exaurir todos os caminhos metodológicos possíveis para aplicação do teatro de figuras como percurso para a experiência estética nas aulas de Arte no ensino fundamental. É evidente, também, que a aplicação deste processo de ensino e aprendizagem foi tranquila, porque os estudantes se mostraram disponíveis para a prática artística em sala de aula.

Como forma para melhor visualizar alguns dos trabalhos dos alunos, sugiro acessar os links/QR Codes disponibilizados a seguir, nos quais estão disponíveis três vídeos, produzidos pelos estudantes.

Figura 3 – Frente e verso das personagens de figura



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Link 1 – Eleição brasileira



Fonte: <https://youtu.be/xl6VDmHJ2J4>

Link 2 – O rei da selva



Fonte: <https://youtu.be/mR401dqiU8g>

Link 3 – Esparta



Fonte: <https://youtu.be/OipzDzalggw>



Notas

<sup>1</sup> A websérie está disponível no link <https://www.youtube.com/@CiaCarasdeBoneco/videos>.

Referências

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental:** Anos Iniciais e Finais. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 15 set. 2023.

DUARTE JÚNIOR, João-Francis. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papirus. 1971.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOUDART, Dominique. Manifesto por um teatro de marionete e de figura. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 13-032, 2007. DOI: 10.5965/2595034702042007013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034702042007013>. Acesso em: 1º out. 2023.

LANGER, Susanne. **Ensaio filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOEHNLE, Frank. Sobre a direção no teatro de figuras: uma utopia. Móin-Móin. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 107-115, 2013. DOI: 10.5965/2595034701102013107. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701102013107>. Acesso em: 1º out. 2023.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Educação financeira nos anos iniciais na perspectiva da alfabetização e dos diversos letramentos

Financial education in the early years from the perspective of literacy and various literacies

Helena Narciso da Silva \*

**Resumo:** A escola, como instituição responsável pela formação integral dos cidadãos, tem o dever social de desenvolver um sistema de conhecimentos, habilidades e valores que sustentem um comportamento racional frente às questões socioeconômicas, culturais e ambientais. O presente relato apresenta uma experiência pedagógica realizada na Escola Classe Sobradinho dos Melos, na Região Administrativa do Paranoá, Distrito Federal, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I com a educação financeira no espaço e cotidiano escolar. A experiência não se resume ao ensino sobre dinheiro, como gastar ou guardar, mas busca desenvolver competências e habilidades para que os estudantes se adaptem às complexidades do mundo atual, em especial às do mundo financeiro. Saber fazer escolhas, esperar o melhor momento para fazer uma despesa, ser organizado, distinguir o que é desejo e o que é necessidade, são comportamentos que devem ser desenvolvidos desde criança, tendo em vista que nas fases posteriores à infância muitas atitudes indesejadas já podem ter se consolidado e é mais difícil desconstruí-las para depois reconstruí-las adequadamente. As atividades foram desenvolvidas considerando as práticas sociais por meio da leitura de textos, análise de casos, pesquisa, organização de dados, produção de textos, organização de murais informativos, entre outras atividades práticas que colocaram os estudantes em situação de produtores desse conhecimento e estimulou o protagonismo de cada um. O estudo realizado buscou influenciar na vida prática dos estudantes viabilizando a criação de hábitos saudáveis para a construção de uma vida financeira responsável.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Organização. Planejamento. Consumo consciente. Habilidades e Competências.

**Abstract:** The school, as an institution responsible for the integral formation of citizens, has a social duty to develop a system of knowledge, skills and values that support rational behaviour in the face of socio-economic, cultural and environmental issues. This report presents a pedagogical experience carried out at the Sobradinho dos Melos Class School, in the Paranoá Administrative Region, Federal District, with children in the Early Years (Elementary School I) with financial education in the school space and daily life. The experience is not limited to teaching about money, how to spend or save, but seeks to develop competences and skills so that students can adapt to the complexities of today's world, especially those of the financial world. Knowing how to make choices, waiting for the best time to make an expense, being organised, distinguishing between what is wanted and what is needed are behaviours that should be developed from a young age, bearing in mind that in the later stages of childhood many unwanted attitudes may have already been consolidated and it is more difficult to deconstruct them and then rebuild them properly. The activities were developed taking into account social practices by reading texts, analysing cases, researching, organising data, producing texts, organising information murals, among other practical activities that put the students in a situation where they were producers of this knowledge and stimulated the protagonism of each one. The study aimed to influence the practical lives of the students by enabling them to create healthy habits for building a responsible financial life.

**Keywords:** Sustainability. Organization. Planning. Conscious consumption.

\* Helena Narciso da Silva é mestre em Educação pela UnB. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unileya e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz UESC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1999). Professora da SEEDF. Contato: [helena.narciso@edu.se.df.gov.br](mailto:helena.narciso@edu.se.df.gov.br).

## Introdução

A ideia de trabalhar a educação financeira com as crianças surgiu da análise da situação financeira vivida por grande parte dos brasileiros como o endividamento, falta de controle de gastos e dificuldade em gerir as finanças. Uma pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC-Brasil) e pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) mostrou que de cada dez brasileiros, apenas dois estão fazendo algum investimento pensando no futuro (SPC Brasil; CNDL, 2018). Entre os motivos que levam essas pessoas a investir pensando no futuro, estão o hábito de planejar a vida não só para o momento presente, mas também a longo prazo. Percepção e hábito que a maioria pesquisada não tem, o que mostra que a educação financeira não faz parte do nosso cotidiano e se faz urgente começar a preparar as crianças, adolescentes e jovens neste sentido, para que, educadas financeiramente, possam ter a percepção da importância de uma vida financeira planejada e organizada no presente com visão no futuro como princípio para uma vida adulta tranquila e saudável.

Na Escola Classe Sobradinho dos Melos, localizada no Paranoá, Distrito Federal, essa dificuldade em gerir as finanças, em saber lidar com o seu dinheiro de maneira saudável, foi observada de forma direta no cotidiano da comunidade escolar, na vida de pais e/ou responsáveis, professores e demais funcionários e tem sido motivo de estresse e de adoecimento nesse contexto.

Tendo em vista tais observações e relatos de professores e pais de alunos sobre as dificuldades enfrentadas nesta área, decidiu-se desenvolver o trabalho com educação financeira com as crianças, cientes de que quanto mais cedo se começa essa discussão, maior eficácia terá na vida adulta. Saber fazer escolhas, esperar o melhor momento para fazer uma despesa, ser organizado e determinado, distinguir o que é desejo e o que é necessidade, são comportamentos que devem ser desenvolvidos desde criança, tendo em vista que, nas fases posteriores à infância, muitas atitudes indesejadas já podem ter se consolidado e é mais difícil desconstruí-las para depois reconstruí-las adequadamente.

Em 2017, incluiu-se, na semana pedagógica, a educação financeira como tema de estudo. Para ampliar o conhecimento sobre o tema, convidou-se o consultor financeiro Eduardo Coelho Pacheco (2017) para ministrar uma palestra e conversar sobre finanças. Na oportunidade, ele apresentou o livro *O Lobo milionário e os três porquinhos* do qual é o autor, e frisou a importância de educar as crianças também financeiramente, no sentido de ajudá-las a serem organizadas no presente com vistas no futuro.

A partir disso, a coordenação, a direção e os docentes avaliaram a possibilidade de incluir o tema no trabalho pedagógico da escola, em consonância com o Currículo

Figura 1 – Reunião de formação sobre Educação Financeira.



Fonte: acervo dos autores.

em Movimento e respaldados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz a Educação Financeira como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT). Para subsidiar o trabalho, buscou-se conhecer outras iniciativas de abordagem do tema na escola. Nessa busca por experiências bem-sucedidas, encontrou-se o Programa de Educação Financeira nas Escolas, uma iniciativa da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), um dos fundamentos teórico-pedagógicos do trabalho que atualmente é realizado na escola.

A ENEF, instituída pelo Decreto nº 7.397 de 22 de dezembro 2010, é resultado de um intenso trabalho de instituições do Estado e da sociedade civil. Foi promovida a uma política do estado Brasileiro pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), com a finalidade de impulsionar a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento de ações cidadãs como a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. Uma das suas estratégias é o Programa de Educação Financeira nas Escolas cujo objetivo é ajudar os estudantes a enfrentarem os desafios cotidianos e a realizarem seus sonhos por meio do uso adequado de ferramentas financeiras. Isso investindo em capacitações de professores e na produção de livros didáticos específicos. O Projeto Educação Financeira nas Escolas foi

desenvolvido de forma experimental, no ensino médio, em 2010 e 2011, em algumas instituições de ensino em diferentes estados do Brasil.

Na primeira reunião de pais e mestres do ano letivo de 2017, apresentou-se a ideia, que foi aceita com louvor pelos pais. A partir daí, iniciou-se o trabalho, de forma tímida e por adesão de cada professor e turma.

O projeto Educação Financeira na Escola foi incorporado efetivamente ao trabalho pedagógico da escola em 2019, e, desde então, é desenvolvido como uma ação institucional prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo estudo se dá ao longo do ano letivo. Uma ação construída coletivamente, tendo sempre em mente que todos, alunos, pais de alunos, professores, direção, coordenação e demais envolvidos necessitam de formação continuada nesta área. Nesse sentido, foram realizadas, além do trabalho com os estudantes, ações formativas com foco nos docentes, nas equipes de apoio educacional, orientador educacional, direção e coordenação, servidores e pais de alunos (Figura 1).

O objetivo principal do projeto é aprofundar o conhecimento do universo financeiro, para que, utilizando-se desse conhecimento, os estudantes possam, futuramente, tomar decisões financeiras adequadas, que fortaleçam o comando autônomo da própria vida e, por extensão, serem multiplicadores no âmbito familiar e comunitário.

O tema permitiu trabalhar a alfabetização das crianças e os diversos letramentos de forma interdisciplinar e contextualizada, promovendo o diálogo entre as áreas do conhecimento nas dimensões local, global e temporal, uma vez que os conteúdos de educação financeira extrapolam os limites do mundo financeiro e se associam aos conteúdos escolares, transversalizando-os, desmistificando a ideia de que se trata de um tema complexo e do mundo adulto. Prática que coaduna com as Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo - BIA e 2º Bloco (Distrito Federal, 2014a), que afirmam a necessidade de um ensino contextualizado e problematizador que ultrapasse os limites da sala de aula e prepare para a vida na sociedade.

Assim, o trabalho com a educação financeira contribuiu para a compreensão da complexidade dos fenômenos do mundo atual e fortaleceu o ensino da leitura e da escrita no espaço escolar.

O presente relato refere-se ao trabalho realizado em 2022, e o público-alvo desta experiência foram todos os estudantes das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) da Escola Classe Sobradinho dos Melos, sendo seis (6) turmas no turno matutino e três (3) turmas no turno vespertino.

## Referencial teórico

O tema da Educação Financeira está ganhando cada vez mais destaque na contemporaneidade. A julgar pela sua importância, a BNCC (Brasil, 2017) a introduziu

como um tema transversal, com a indicação de que seja incorporada aos currículos e propostas pedagógicas pelos sistemas de ensino.

Atualmente, muitos pesquisadores enfatizam a importância da Educação Financeira para a formação cidadã dos sujeitos e compartilham a ideia de que se deve começar o mais cedo possível. Segundo Cerbasi (2011, p. 17), “começar cedo e de forma correta educar os filhos sobre dinheiro, pode diferenciar um milionário de um endividado”.

Ao encontro a proposta aqui desenvolvida, Modernell (2011) destaca que a educação financeira deve contribuir para que as crianças aprendam a diferenciar desejos e necessidades, que as possibilidades que o dinheiro pode atender são limitadas e que é possível sonhar com um futuro financeiro promissor, mas para isso precisam aprender a fazer escolhas, adiar desejos momentâneos para possibilitar a realização de objetivos importantes. Faz-se necessário criar hábitos financeiros saudáveis que os distanciem do consumo desenfreado.

O tema apresenta também um diálogo direto com o eixo transversal “Educação para a Sustentabilidade”, apresentado pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014b). Ao propor para os estudantes a reflexão crítica sobre os processos de produção, transporte e descarte de produtos naturais e industrializados e o custo financeiro e socioambiental deste processo, o intuito é preparar os estudantes para analisarem a conjuntura econômica no contexto em que vivem e assim serem capazes de tomar decisões mais acertadas para se autossustentarem, respeitando a sustentabilidade no planeta. Silva e Davi (2019, p. 2) dizem que “a educação financeira contribui para formar um cidadão que consuma com consciência ética e ambiental, sem desperdícios e excessos, preservando e melhorando a relação do homem com a natureza”. Ou seja, a reflexão e criticidade que os estudantes desenvolvem por meio das atividades propostas vão além das contribuições pessoais de ordem financeira, pois fortalece a compreensão da consciência ética para a preservação do meio ambiente.

Considerando que a Escola Classe Sobradinho dos Melos é uma escola do campo, inserida em uma comunidade rural, pensar em aspectos referentes à sustentabilidade financeira e ambiental, é também incutir nas crianças a importância do desenvolvimento de sistemas produtivos sustentáveis que garantam, de forma integrada, a segurança energética, hídrica e alimentar. A abordagem dos conteúdos é sempre associada aos valores éticos e de responsabilidade socioambiental para atender ao aspecto formativo adotado no projeto.

A Educação Financeira proporciona à criança ferramentas para aprender a fazer uma leitura crítica dos produtos publicitários, evitando assim, que fiquem refém delas. O campo da publicidade procura aumentar a eficiência das mensagens de consumo e provocar o desejo de



adquirir determinados produtos, estimulando emoções que levam ao consumo impetuoso, em vez de cultivar o uso da razão (Buckingham, 2007). Ao aprender a fazer uma leitura crítica de mensagens publicitárias a respeito de produtos de consumo, os estudantes adquirem um repertório para tomar decisões com mais autonomia, isto é, consciente das pressões externas e mais de acordo com suas reais necessidades.

Metodologia

O estudo desenvolvido no projeto de Educação Financeira teve como foco principal a aprendizagem em disciplinas básicas como Português e Matemática, visando principalmente estimular a capacidade de ler, quantificar, interpretar situações-problema, estabelecer conexões e inferir significados a partir de um contexto de referência. Entretanto, contou também com as contribuições de outras áreas do conhecimento como Geografia, História, Ciências e Arte, em uma proposta interdisciplinar.

Para introduzir gradativamente os conceitos que iriam contribuir com a construção do conhecimento necessário aos comportamentos e atitudes financeiras, o estudo do conteúdo foi organizado por práticas sociais definidas como “eixos temáticos”, previamente selecionados e revisitados em cada um dos anos escolares. De acordo com os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014b), considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trazer para a espaço da sala de aula a realidade dos estudantes, seus saberes prévios, para dialogar com os saberes científicos e culturais, estimulando o desejo de aprender, de conhecer em profundidade, por assim dizer, em dissecar o objeto do conhecimento, atribuindo-lhe sentido. Assim, a prática social, assimilada de forma crítica e reflexiva, passa a ser ressignificada e transformada.

Figura 2 – Roda de leitura história: O Lobo milionário e os três porquinhos (Eduardo Coelho)



Fonte: acervo dos autores.

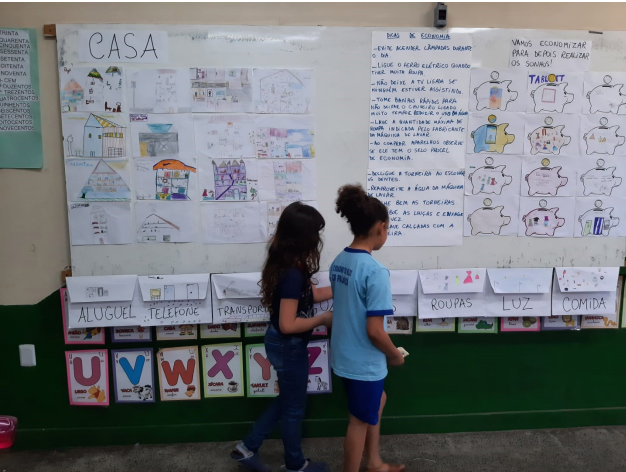
Ao longo dos bimestres, as atividades foram desenvolvidas dentro dos eixos de estudo: produção e consumo, organização, cuidado e planejamento, com a participação ativa dos estudantes como pesquisadores e na organização e socialização das informações. Atividades como rodas de leitura e de conversa, análise de casos, pesquisa e organização de dados (produção de gráficos e tabelas), produção de textos de diferentes gêneros (convites, textos informativos, panfletos, história em quadrinhos, listas, histórias infantis, textos midiáticos etc.), organização de murais informativos e seminários, entre outras atividades, colocaram os estudantes em situação de produtores do conhecimento e impulsionaram as aprendizagens (Figuras 2 e 3).

As atividades foram desenvolvidas semanalmente, em sala de aula, sendo uma aula semanal com a duração aproximada de 1h30min, com cada turma participante, envolvendo todos os alunos da turma. As aulas foram ministradas pelo professor regente de cada turma com a mediação do professor coordenador que dava o suporte pedagógico para o desenvolvimento das atividades de acordo com os objetivos do projeto.

Também foram realizadas atividades específicas por ano para possibilitar que os alunos colocassem em prática e ampliassem os conhecimentos construídos e para promover a socialização e circulação das informações, dando visibilidade ao trabalho de cada turma.

No primeiro ano, as crianças organizaram a Festa dos Brinquedos. Durante o processo de organização da festa, as crianças fizeram pesquisa e comparação de preços por meio da leitura e análise de panfletos de supermercados, selecionaram receitas de acordo com o custo-benefício, fizeram escolhas e definiram o cardápio da festa (Figura 4). As turmas do segundo ano, organizaram oficina sobre reciclagem do lixo e dicas de consumo consciente. (Figura 5). No terceiro ano, as crianças organizaram uma apresentação com jogos e brincadeiras para discutir sobre as despesas da casa e a economia doméstica.

Figura 3 – Mural informativo



Fonte: acervo dos autores.

Figura 4 – Festa dos Brinquedos



Fonte: acervo dos autores.

Os estudantes do quarto ano fizeram um *tour* virtual ao Banco Central para conhecer a história do dinheiro e realizaram a Feira de Trocas (escambo – as crianças trouxeram os objetos, elaboraram a lista e estabeleceram a equivalência das trocas). Para realizar o escambo, as crianças pesquisaram sobre a origem do dinheiro, como eram feitas as trocas por produtos e serviços antes da sua existência e como, historicamente, chegou-se ao que conhecemos e temos atualmente. A turma do quinto ano organizou e apresentou um seminário sobre a água e a importância do seu cuidado para a vida no Planeta (Figura 6). O seminário foi apresentado para toda a escola, inclusive com a participação de alguns pais. Ao final, distribuíram um folheto com dicas de economia de água para as atividades cotidianas (banho, lavagem de roupas, limpeza da casa etc.)

Em agosto realizou-se a Feira Dimelos Gourmet (no Dia do Estudante) e no final do ano letivo, em dezembro, realizou-se a Feira Dimelos, como produto final do projeto (Figura 7). Na feira, a moeda utilizada para compra dos produtos é o Dimelo: moeda fictícia produzida pela escola, com valor simbólico, entretanto, produzida tendo como referência o real, moeda de circulação nacional (Figura 8).

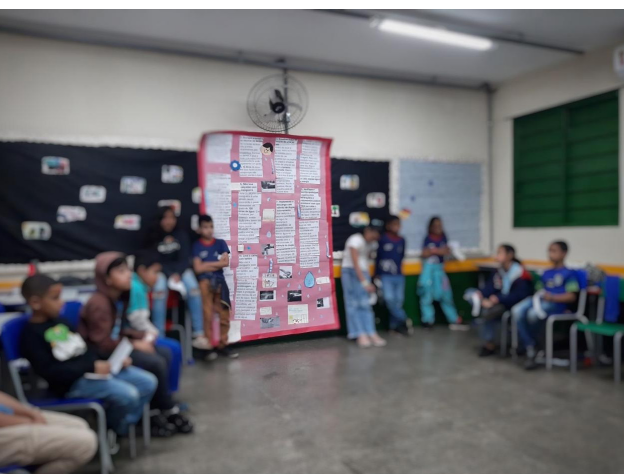
A Feira Dimelos é um evento lúdico, organizado dentro de parâmetros reais (uma feira com estandes de venda

Figura 5 – Produção de cartazes com dicas de consumo consciente



Fonte: acervo dos autores.

Figura 6. Seminário “Como economizar água”



Fonte: acervo dos autores.

de material escolar, brinquedos, roupas e calçados), pela equipe gestora e equipe pedagógica e a participação ativa das crianças. Uma experiência prática na qual os estudantes tiveram oportunidade de participar como consumidores ativos: fazer escolhas, equilibrar gastos, economizar, colocando em ação os conhecimentos construídos.

Acredita-se que é tarefa da escola incutir nas crianças seus direitos e deveres como estudantes e ajudá-las a



compreender suas necessidades e a respeitar as necessidades alheias. Assim, paralelamente ao estudo referente à educação financeira, foi desenvolvida a educação dos valores altruístas no sentido de ampliar junto aos estudantes os laços de amizade, solidariedade, responsabilidade, respeito e empatia. Ações como rodas de conversa, dramatizações, exibição de vídeos de pessoas que dedicaram a vida a favor do próximo, serviço de monitoria para ajudar colegas com mais dificuldades, piquenique coletivo, foram desenvolvidas com apoio da Orientadora Educacional e Pedagoga para viabilizar o bem viver e o desenvolvimento desses valores, que são reforçados no cotidiano da sala de aula.

Ao longo do desenvolvimento das atividades letivas, tendo como parâmetro o exercício desses valores e dos deveres do aluno (participação e realização das tarefas de casa e de sala; organização e cuidado com os materiais individuais e de uso coletivo; respeito aos colegas e educadores, assiduidade, preservação dos espaços coletivos da escola), os estudantes acumularam pontos para serem trocados por **Dimelos** (10 pontos é igual a 1 Dimelo). Esses critérios foram previamente combinados e estabelecidos com os estudantes, e registrados em tabelas específicas. Automaticamente, cada criança ganhava 10 pontos diários. Só deixava de ganhar quando não cumpria com o previsto. Ao fim de cada mês, os pontos acumulados eram convertidos em moeda que ficaram guardadas no banco (Escola) até o dia da feira.

A avaliação do trabalho pautou-se nas orientações das Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Distrito Federal, 2014c) que norteiam o trabalho pedagógico realizado nas escolas da rede pública do DF, cujo princípio é a formação integral do estudante, e foi realizada ao longo do desenvolvimento das ações planejadas, considerando: a) avaliação de processo; b) avaliação das aprendizagens dos alunos; e c) a avaliação final (equipe pedagógica e comunidade escolar).

Conforme o projeto foi sendo desenvolvido, foram utilizadas diferentes estratégias avaliativas para identificar se as metas estavam sendo atingidas e para verificar a aceitação, a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes. Instrumentos e estratégias como: rodas de conversas, *feedbacks* orais e relato escrito das crianças; registro diário de observação do professor sobre a participação e interesse dos alunos nas atividades propostas e das mudanças de atitudes frente aos temas abordados; reuniões avaliativas bimestrais com os professores, foram fundamentais para realinhar a proposta e planejar as ações seguintes.

Para acompanhar a evolução das aprendizagens dos estudantes (desenvolvimento pessoal, social, cognitivo) foram utilizados ainda estudo de casos concretos com elaboração de relatório, organização de portfólio,

Figura 7 – Feira Dimelos



Fonte: acervo dos autores.

Figura 8 – Dimelos



Fonte: acervo dos autores.

produção de vídeos; atividades práticas – organização dos eventos: *Feiras Dimelos*, escambo, Festa dos Brinquedos, seminários, autoavaliação.

A avaliação final do projeto aconteceu no mês de dezembro, pela equipe gestora e equipe pedagógica para refletir sobre as dificuldades encontradas, pontuar as fragilidades e potencialidades observadas e realinhar a proposta formativa. Os pais também tiveram

oportunidade de contribuir, respondendo um questionário sobre o projeto e os impactos observados na vida dos filhos referente ao consumo, à economia doméstica e ao cuidado com o ambiente.

### Considerações finais

Ao unir o trabalho de alfabetização e letramentos diversos ao estudo dos conteúdos referentes à Educação Financeira, proporcionou-se aos estudantes diferentes formas de aprendizagem mediadas pela cultura escrita, trazendo para o espaço da sala de aula gêneros textuais diversificados, de acordo com a necessidade de cada situação comunicativa o que possibilitou a reflexão diária sobre as atitudes dos indivíduos como consumidores, a relação com o dinheiro, os custos econômicos, sociais e ambientais do consumo.

Ao trabalhar as atividades práticas, avaliou-se os impactos das ações dos indivíduos em curto, médio e longo prazos e a necessidade de mudança de postura da sociedade frente à natureza e o uso sustentável dos recursos naturais. Assim, os estudantes se tornam mais conscientes de seu papel na preservação do meio ambiente, levando

para a vida ensinamentos ecológicos importantes, além de despertar valores sociais como o cooperativismo, participação, senso de responsabilidade e sustentabilidade.

Por meio do estudo proposto, foi possível despertar nas crianças a reflexão sobre a importância da organização e planejamento para uma vida financeira equilibrada e saudável, ajudando-as a serem organizadas no presente com vistas no futuro. Como no ditado popular, “É de cedo que se começa o dia!”.

Ao trazer a pesquisa e a ludicidade, como elementos que auxiliaram na sistematização dos conceitos, utilizando-se de estratégias nas quais os estudantes experienciaram situações de natureza financeira, compartilharam opiniões e impressões pessoais em um contexto de protagonismo infantil, as crianças ampliaram o conhecimento e a visão de mundo, dando significado ao que foi aprendido.

### Agradecimentos

Agradecemos aos professores da Escola Classe Sobradinho dos Melos, direção, coordenação e equipe de apoio, pelo envolvimento e dedicação na realização desta ação formativa.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola: São Paulo, 2007. 301p.
- CERBASI, Gustavo. **Pais inteligentes enriquecem seus filhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, 2014a. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes\\_pedagog\\_2ciclo.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 15 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)**. Brasília, 2014c. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes\\_avaliacao\\_educacional.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf). Acesso em: 31 jan. 2024.
- MODERNELL, Álvaro. **Quero ser rico, rico de verdade**. Brasília: Editora Mais Ativos, 2011.
- PACHECO, Eduardo Coelho. **O lobo milionário e os três porquinhos**. Brasília: Coelho Play, 2016.
- SILVA, Raquel Aparecida da; DAVI, Tania Nunes. Educação financeira: da escola para a vida. **Repositório Institucional da FUCAMP**, Monte Carmelo, 6 jun. 2019. Disponível em: <http://repositorio.fucamp.com.br/jspui/handle/FUCAMP/441>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO BRASIL; CNDL. **O preparo para aposentadoria no Brasil**. Serviço de Proteção ao Crédito/CNDL. Disponível em: <https://www.spccbrasil.org.br/pesquisas>. Acesso em: 17 abr. 2018.



■ **Projeto Guardiões Ambientais: o despertar da consciência ambiental na Escola do Campo**

*Environmental Guardians Project: awakening environmental awareness in rural schools*

 Camilo Tarchianini Cerávolo Chiavicatti \*

Leandro José de Lima \*\*

Sheley Cristina Corrêa da Silva \*\*\*

Wesley Pereira da Silva \*\*\*\*

**Resumo:** Este texto é um relato das experiências pedagógicas vivenciadas por meio do Projeto Guardiões Ambientais que faz parte do Programa de Educação Ambiental Lobo Guará (PREALG), a partir da parceria da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A ação foi realizada em uma classe comum inclusiva de uma escola do campo da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal, vinculada à SEEDF, com estudantes com desenvolvimento típico e outros estudantes com deficiência intelectual e física. A proposta teve como objetivo despertar a consciência ambiental nos jovens estudantes, com a perspectiva de que se tornem adultos conscientes e ativos na proteção e conservação do meio ambiente, essencialmente daqueles espaços que estão no cotidiano de cada um. O desenvolvimento do projeto ocorreu no segundo semestre letivo de 2023, com 13 encontros realizados nas segundas e terças-feiras, alternadamente. Os encontros duraram sessenta minutos nos quais os palestrantes trocaram experiências com as crianças, utilizaram recursos midiáticos e procuraram dar a elas a autoridade de guardiões da natureza. Destaca-se a interação constante dos policiais ambientais com a professora regente no planejamento das ações realizadas, fato que permitiu à docente manter o interesse da turma na temática e incentivar práticas coerentes com o que estava sendo ensinado. O projeto trouxe resultados significativos na aprendizagem dos estudantes e na questão das práticas de ações ilegais nas redondezas da área rural da Região Administrativa de Brazlândia.

**Palavras-chave:** Consciência Ambiental. Estratégias Pedagógicas. Jogo Pedagógico. Meio Ambiente.

**Abstract:** This text is a report on the pedagogical experiences of the Environmental Guardians Project, which is part of the Lobo Guará Environmental Education Program (PREALG), based on a partnership between the Federal District Military Police (PMDF) and the Federal District State Department of Education (SEEDF). The action took place in an inclusive classroom in a rural school in the SEEDF public education network, with students with typical development and other students with intellectual and physical disabilities. The aim of the proposal was to awaken environmental awareness in the young students, with a view to them becoming aware adults who are active in protecting and conserving the environment, essentially those spaces that are part of their daily lives. The project took place during the second semester of 2023, with 13 meetings held alternately on Mondays and Tuesdays. The meetings lasted 60 minutes, during which the speakers exchanged experiences with the children, used media resources and tried to give them the authority of guardians of nature. Of particular note was the constant interaction between the environmental police officers and the teacher in charge of planning the activities, which enabled the teacher to maintain the class's interest in the subject and encourage practices that were consistent with what was being taught. The project brought significant results in the students' learning and in the issue of illegal actions in the neighborhood.

**Keywords:** Environmental awareness. Pedagogical strategies. Pedagogical. Game. Environment.

\* Bacharel em Direito, Especialista em Direito Público (Uniceub). Policial Militar. Contato: camilo.tcc@gmail.com

\*\* Licenciado em História, Especialista em Gestão Pública (FTED). Policial Militar. Contato: leandro.lima309@gmail.com

\*\*\* Mestra em Educação pela UnB. Professora pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) atuante na área de Educação Especial e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contato: sheley.correa@gmail.com.

\*\*\*\* Doutor em Educação em Ciências pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Bacharel e Licenciado em Química (UnB). Professor da SEEDF. Contato: wesleynh3@gmail.com.

**Introdução**

Considerando os ensinamentos de Chassot (2003, p. 97), tão quanto os fundamentos e os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2014), essas crianças dispõem de conhecimentos científicos e tecnológicos, ou seja, de prática sociais, que as possibilitam “resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica”. O autor defende que a ciência é uma linguagem, assim, ser “alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo” (Chassot, 2014, p. 91).

O trabalho docente com esse público torna-se desafiador, pois deve ter como objetivo a alfabetização e o letramento científico, bem como a compreensão da relação entre a sociedade e as Ciências Naturais. A partir da transposição didática, ou seja, da aplicação dos conhecimentos teóricos na realidade, o professor deve buscar a utilização dos conceitos acadêmicos em níveis de ensino mais básico.

Uma das principais atividades docentes é a realização da “tradução” dos conhecimentos científicos. Perrenoud (1993) trabalha o conceito da transposição didática, que para o autor é a “essência de ensinar”. O autor pontua ainda que “organizar e dirigir situações de aprendizagem” é uma das dez competências para ensinar e seria o próprio cerne do ofício de professor (Perrenoud, 2000, p. 23).

Desse modo, a realização do *Projeto Guardiões Ambientais*, que faz parte do Programa de Educação Ambiental Lobo Guará (PREALG), com ações idealizadas e concretizadas pelos policiais militares do Batalhão de Polícia Militar Ambiental, corrobora com o trabalho docente, na busca por criar oportunidades para que as crianças possam utilizar os conhecimentos científicos, identificando-os como parte de sua vida pessoal e coletiva.

Considerando a experiência desse relato, na parceria com a SEEDF, o PREALG, recebe como contrapartida, unicamente o espaço escolar e o público-alvo. Em algumas situações, os ministrantes encontram limitações no espaço escolar, muitas vezes disputando com o cronograma escolar instituído e sem a possibilidade de interação com a docente regente, para preparação e planejamento, inerentes na organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula. Uma vez superadas as adversidades a partir da comunicação e interação extraescolar dos ministrantes e a docente regente, foi possível obter resultados significativos na implementação do projeto.

A ação realizada teve como objetivo despertar a consciência ambiental nos jovens estudantes, com a perspectiva de que se tornem adultos conscientes e ativos na proteção e conservação do meio ambiente, essencialmente daqueles espaços que estão no cotidiano de cada um.

Assim, as estratégias adotadas pelos palestrantes encorajam os estudantes a formarem uma espécie de “Liga de Heróis”, responsável por cuidar do meio ambiente. O trabalho dos Policiais Ambientais é rico em ações e temáticas que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes, tornando-os protagonistas na proteção e no cuidado com os espaços coletivos da comunidade que anseia por perspectiva da ação policial, em detrimento das atitudes puramente repressivas, assim como prevê a justificativa do PREALG, que preza por “promover a mudança de postura em prol da preservação do meio ambiente, bem como a redução, a médio/longo prazo, dos índices de crimes ambientais.” (Programa de Educação Ambiental Lobo Guará, 2021<sup>1</sup>).

**Desenvolvimento**

Na escola do campo, é essencial a abordagem de temas direcionados à conscientização e à preservação ambiental, pois os estudantes estão inseridos em um contexto em que podem presenciar ou mesmo praticar ações que impactam de forma negativa e positiva o meio ambiente, sendo, para muitas delas, uma realidade cotidiana e até mesmo uma cultura familiar.

As crianças do 5º ano A, que estão inseridas num contexto socioeconômico vulnerável, que vivenciam diariamente a desigualdade social e todos os seus desdobramentos, apresentaram a curiosidade sobre a ação cotidiana dos policiais militares. O Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis, localizado em Brazlândia, Distrito Federal, atende às famílias oriundas de pequenos municípios, assentamentos, vilarejos e até mesmo comunidades indígenas do Brasil, em sua maioria ligados às práticas agrícolas. Demonstram um repertório de informações relacionadas ao cultivo de vegetais, manejo de animais, técnicas de descarte e reaproveitamento de esgoto e de resíduos sólidos. Trata-se de uma classe comum inclusiva de uma escola do campo da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal, vinculada à SEEDF, com estudantes sem deficiência e outros estudantes com deficiência intelectual e física, além de perfis de aprendizagem distintos.

O projeto iniciou suas ações no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis no segundo semestre de 2023, com a proposta de duração de 13 encontros semanais, para exposição de temáticas relativas aos transtornos ocasionados pelas ações do ser humano no meio ambiente, bem como para conhecimento e valorização da biodiversidade brasileira. O Quadro 1 apresenta os conteúdos, temáticas e objetivos previstos para o desenvolvimento com a turma durante a implementação do projeto.



As aulas duravam sessenta minutos nos quais os palestrantes trocavam experiências com as crianças, utilizavam recursos midiáticos e procuravam dar a elas a autoridade de guardiões da natureza. Ao final do encontro, as crianças eram convidadas a declarar o lema “A natureza é o nosso maior patrimônio, protegê-la é a nossa missão”, além de reproduzir o cumprimento de mãos dos *Guardiões da Liga*.

A parceria entre a professora regente da turma e os policiais (palestrantes) faz-se importante no sentido de reforçarem-se as estratégias pedagógicas, já que o professor pedagogo possui uma formação multifacetada que lhe permite sugerir a melhor forma de explorar alguns dos temas com a turma, bem como a melhor maneira de realizar a mediação pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria Crítica de Currículo que deve caracterizar-se por ser articulada, contextualizada, flexível, interdisciplinar e de unicidade entre a teoria e as práticas sociais.

A troca de informações e o planejamento em conjunto permitiu que a docente mantivesse o interesse da turma na temática e incentivasse práticas coerentes com as unidades temáticas, os conteúdos e os objetivos de aprendizagens desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar.

O movimento no comportamento das crianças – em relação aos resíduos sólidos produzido em sala e descartado inadequadamente no chão – se deu no sentido de cobrar mais uns dos outros para que se jogassem os resíduos sólidos na lixeira e que mantivessem a sala limpa, além da autonomia em retirar do chão até mesmo os papéis que não foram jogados por elas. As crianças passaram a sentir-se responsáveis pela limpeza do ambiente escolar.

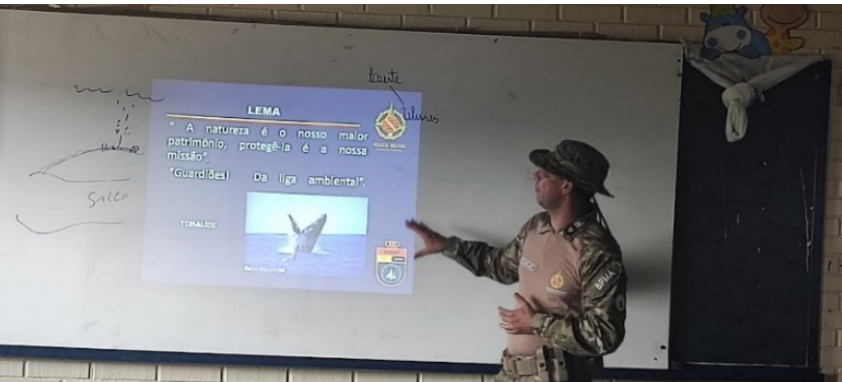
Dentre as estratégias utilizadas pelos ministrantes, o chamado “tronco das perguntas” (Imagem 2) foi também mantido e incentivado pela docente. O tronco das perguntas correspondia a um recipiente caracterizado com materiais reaproveitados, no qual os estudantes colocavam os papéis com perguntas sobre as palestras ministradas para serem respondidas na aula seguinte.

Quadro 1 – Organização pedagógica do Programa de Educação Ambiental Lobo Guará

Aula	Temática/Conteúdo	Objetivos
Lição 1	Apresentação Conceito de ambiente	Apresentar os palestrantes do PREALG e das diversas ações da PMDF e do BPMA
Lição 2	Conceito de Biodiversidade e de biomas Biomas brasileiros Fisionomias naturais	Demonstrar o contraste entre meio ambiente rico em biodiversidade e meio ambiente pobre em biodiversidade
Lição 3	Cerrado	Conhecer o bioma onde está inserido o DF. Reconhecer a importância do Cerrado como berço das águas
Lição 4	Cadeia Alimentar	Demonstrar como cada ser vivo é importante no meio ambiente e como sua extinção pode interferir no equilíbrio da natureza
Lição 5	Desmatamento e Reforestamento	Perceber as consequências do desmatamento e descobrir como evitar o desmatamento ilegal
Lição 6	Tráfico de Animais Silvestres	Compreender as consequências dos atos ilícitos Descobrir como denunciar o tráfico de animais silvestres e os maus tratos
Lição 7	Água	Visualizar a distribuição da água no planeta Reconhecer a importância da água e dos aquíferos para a vida de todos os seres
Lição 8	Os 7R (erres)	Praticar o consumo consciente a partir do Reduzir, do Repensar, do Responsabilize-se, do Reintegrar, do Recusar, do Reaproveitar e do Reciclar
Lição 9	Filme <i>Lobo Guará o Guardião do Cerrado</i>	Elaborar argumentos e reflexões sobre o curta que foi filmado na Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE)
Lição 10	Apresentação teatral	Elaborar argumentos e reflexões sobre o meio ambiente de forma descontraída e lúdica
Lição 11	Aula prática: geralmente realizada no Parque Nacional de Brasília (Água Mineral)	Proporcionar atividades de contato com a natureza Pensar e refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente
Lição 12	Redação	Demonstrar a aquisição dos conhecimentos mais relevantes ao longo dos encontros
Lição 13	Formatura	Oficializar a participação da criança na Liga dos Guardiões Ambientais, quando são entregues bonés e carteirinhas, contando com a participação de toda a comunidade escolar e do herói do cerrado, o lobo-guará

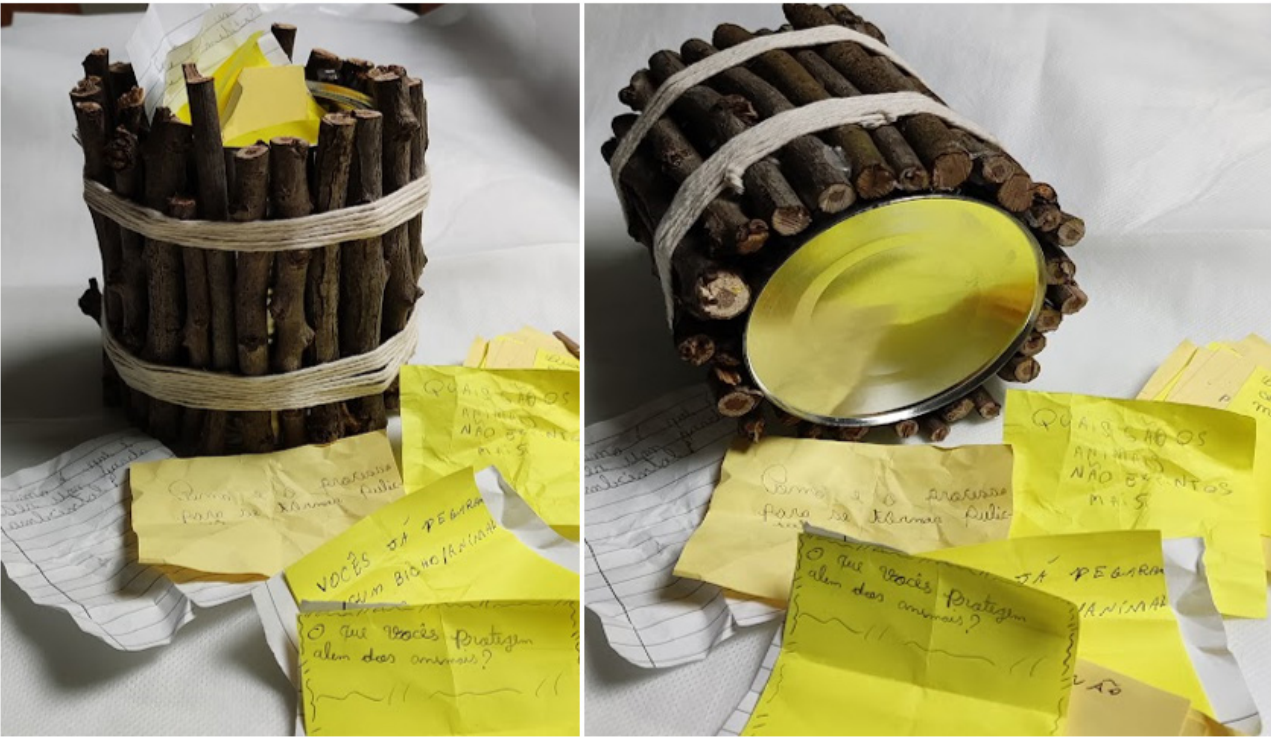
Fonte: Programa de Educação Ambiental Lobo Guará, 2021 (com adaptações).

Imagem 1 – Lema dos Guardiões Ambientais



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Imagem 2 – Tronco das Perguntas produzido com material reciclado



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

A docente buscou motivar as crianças a escreverem pelo menos uma dúvida ao final de cada palestra, em pequenos papéis distribuídos para esse fim. Com esse tipo de metodologia, não apenas a alfabetização científica foi incentivada, mas também a perspectiva do letramento em prol das aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da escrita e do raciocínio lógico. Tal ação contribuiu para que os estudantes pudessem desenvolver a elaboração mental do que foi apresentado e a organização da escrita na forma de pergunta, conforme ilustrado na Imagem 2.

Faz-se necessário reforçar que as crianças do 5º ano A estão inseridas em um contexto socioeconômico vulnerável, pois vivenciam diariamente a desigualdade social e os seus desdobramentos. Nesse sentido, foi possível identificar que, inicialmente, foram despertadas curiosidades sobre a ação cotidiana dos policiais militares. As perguntas mais frequentes eram sobre a formação na carreira de policial militar e sobre a prisão de pessoas que cometem crimes.

As crianças eram propositalmente orientadas a não se identificar na hora de escrever as dúvidas, para evitar constrangimentos em relação às escritas que se apresentavam fora dos padrões da língua portuguesa, e consequentemente, para evitar futuras recusas na realização da tarefa. Mesmo que se identificassem, nos momentos de socialização das perguntas, o autor não era mencionado, e buscava-se contextualizar as perguntas que não eram de fácil compreensão com o contexto do que foi exposto tanto pelos palestrantes, quanto pelas aulas da docente regente.

Estas foram algumas das perguntas iniciais, com destaque para as questões elaboradas por alunos que necessitavam de mediação constante e intervenções individualizadas durante o processo de escrita. Destaca-se que os trechos foram inseridos na íntegra e sem correção gramatical.

- “Você já prenderam pessoas por roubo?” (Estudante A, 2023)  
“O cinho já predeu quatas pessoa? (sic)” (Estudante B, 2023)  
“Você antis de vocês vim vocês vai para patrulha?” (sic) (Estudante C, 2023)  
“Vocês antes fazia patrulia nas favela?” (sic) (Estudante D, 2023)  
“Quando vomcê prede uma pessoua vocês faz o que?” (sic)” (Estudante E, 2023)  
“Como é que é ser um garda ambiental?” (sic) (Estudante F, 2023)  
“Como é o processo para se tornar pulicial?” (sic) (Estudante G, 2023)  
“Quando você era pequeno você se achava uma policia ambiental (sic)” (Estudante H, 2023)  
“Como se policia milita da munto trabalho? (sic)” Estudante I, 2023)

A estudante J é oriunda de um povoado do interior do estado do Maranhão. Segundo as informações da responsável, ela não estudou nos anos que houve pandemia. Ao ser matriculada na escola, foi possível perceber que não era alfabetizada. Começou a frequentar as aulas no 5º ano A ao final do 1º bimestre letivo de 2023. A aluna recusava-se a escrever, pois embora conhecesse o alfabeto, ainda precisava consolidar algumas habilidades que permitiriam concluir seu processo de alfabetização.



Além da disposição para escrita, foi possível perceber o progresso nesse processo. Desse modo, apresenta-se uma das perguntas, elaborada pela estudante J, seguida da respectiva transcrição em norma padrão da língua portuguesa:

“OCENOTRABAIASONAICOLA” (sic) (Estudante J, 2023)  
 (“O senhor trabalha só na escola?”)

De acordo com informações da responsável, a estudante não cursou a educação infantil por morar em um povoado distante. As aprendizagens evidenciadas indicavam que a estudante trazia em sua trajetória de vida as marcas relacionadas ao processo de ajustamento e ambientação territorial e escolar, característicos de movimentos migratórios que muitas vezes se constituem em barreiras inclusivas no ambiente escolar, além dos prejuízos ocasionados pelo período pandêmico.

A estudante J enfrentou adversidades e contratempos no seu processo de escolarização que resultaram em abandono/retenção – durante os deslocamentos entre povoados no estado do Piauí e durante o deslocamento para o Distrito Federal – além de defasagens em relação à consolidação de muitos saberes e habilidades. Apresentava necessidade de adaptações curriculares e metodológicas com objetivo de recomposição das aprendizagens escolares.

Assim, essa estudante necessitava apropriar-se das convenções do sistema gráfico, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica, apresentando desvios na escrita de padrões complexos da língua portuguesa. Foi possível identificar variações linguísticas na fala e na escrita da estudante, do tipo diafásica e do tipo geográfica, sendo necessário investimento pedagógico intenso. Cabe destacar que a variação diafásica está relacionada com às variações de linguagem que ocorrem em diferentes contextos sociais. Mota (2002) enfatiza que a necessidade de comunicação dos indivíduos em diferentes contextos sociais é que define a variação na comunicação. Outro ponto de destaque é a variação linguística do tipo geográfica que é estabelecida a partir dos formatos linguísticos característicos de cada região, desse modo, Fiorin (2004) considera que a localização geográfica dos falantes, dentre outros fatores, atua de forma significativa na situação de fala.

Além disso, a discente não se interessava em participar das discussões e exposições orais, necessitando de intervenções constantes para que desenvolvesse a escuta e a organização dos turnos de fala. Ademais, recusava-se a participar das leituras coletivas. Nesse contexto, o *Projeto Guardiões Ambientais* proporcionou vários momentos em que a estudante potencializou as aprendizagens já consolidadas.

O estudante P possui diagnóstico de deficiência física devido a uma hemiparesia à direita, consequência do acidente automobilístico do qual foi vítima. A hemiparesia é uma paralisia cerebral que atinge um lado específico do corpo, ou seja, Voos, Piemonte e Valle (2007, p. 1) pontuam que “são déficits funcionais decorrentes de lesões encefálicas unilaterais”. Embora não apresentasse dificuldades cognitivas, esse estudante teve seu processo de alfabetização interrompido devido aos mais de dois anos em que necessitou de reabilitação. Tinha cinco anos quando se acidentou e era destro, necessitando reaprender a realizar todas as suas ações cotidianas como andar, falar, comer ou mesmo ir ao banheiro. Necessitou abandonar o uso da mão direita, passando a utilizar a mão esquerda, uma vez que a paralisia afetou todo a sua lateralidade definida à direita até o momento do atropelamento.

As dificuldades psicomotoras afetaram seu processo de escolarização e a falta de compreensão da família a respeito das suas limitações, reforçaram comportamentos incompatíveis com sua idade (14 anos) e com sua história de vida. Assim, era necessário mediar suas interações e oferecer acompanhamento individualizado frequente na realização de tarefas em sala. A baixa estima era uma das barreiras que necessitavam ser transpostas, pois o estudante P sempre alegava não saber realizar as tarefas que exigiam autoria e autonomia, buscando sempre a realização de atividades de cópia, que não demandam expressão autoral do estudante.

Apresenta-se uma pergunta elaborada pelo referido estudante com a respectiva transcrição em norma padrão da língua portuguesa (destaca-se que a escrita foi registrada em letras maiúsculas):

“VCE FAISI PRADULA NA VIMDA ESCOLA CED Irmã Maria Regina (sic)” (Estudante P, 2023)  
 (“Você faz patrulha na vinda para a escola CED Irmã Maria Regina?”)

Seguindo com o nível de elaboração das perguntas, foi possível perceber o envolvimento com os assuntos das aulas e embora as dúvidas ainda fossem sobre a ação dos policiais, as perguntas já continham associações com as práticas sociais cotidianas permitindo trocas de conhecimentos e interações sociais as quais favoreceram o desenvolvimento pleno e integral dos educandos.

“Quatos animais tem no cerrado” (sic) (Estudante A, 2023)  
 “Vocês já pegaram um TU uma largato” (sic) (Estudante B, 2023)  
 “Que tipo de passarinho que vocês javira? e gostaram de quau” (sic)? (Estudante C, 2023)  
 “catas amima mamífero (sic) (Estudante D, 2023)  
 “Qual foi o bicho mas estranho que vocês já viram?” (sic) (Estudante E, 2023)  
 “Quando vocês pega um bicho buchudo” (sic) (Estudante F, 2023)

O estudante P mostrou evolução na elaboração da questão, mesmo que na escrita não tenha demonstrado desempenho semelhante. Sua pergunta foi interpretada levando-se em consideração a temática abordada em setembro, em que se realizou uma homenagem para um falecido diretor da escola na qual foi plantado um ipê branco, simbolizando a espiritualidade e a sabedoria próprias das crenças repassadas de geração em geração.

Ele liderou os colegas que o ajudaram no momento da preparação do canteiro, até a proteção ao redor da muda, mostrando que são ações corriqueiras das práticas agroecológicas que vivencia no assentamento do Movimento Sem Terra onde habita. Mostra-se, em seguida, a pergunta elaborada por ele e sua respectiva transcrição:

“Poqueipeteivalracos? (sic)” (Estudante P, 2023)  
 (Por que o ipê tem várias cores?)

Nesse cenário, pontua-se que o estudante P conseguiu organizar suas ideias e realizar a atividade final do curso, a produção de uma dissertação, conforme ilustra-se na Imagem 3.

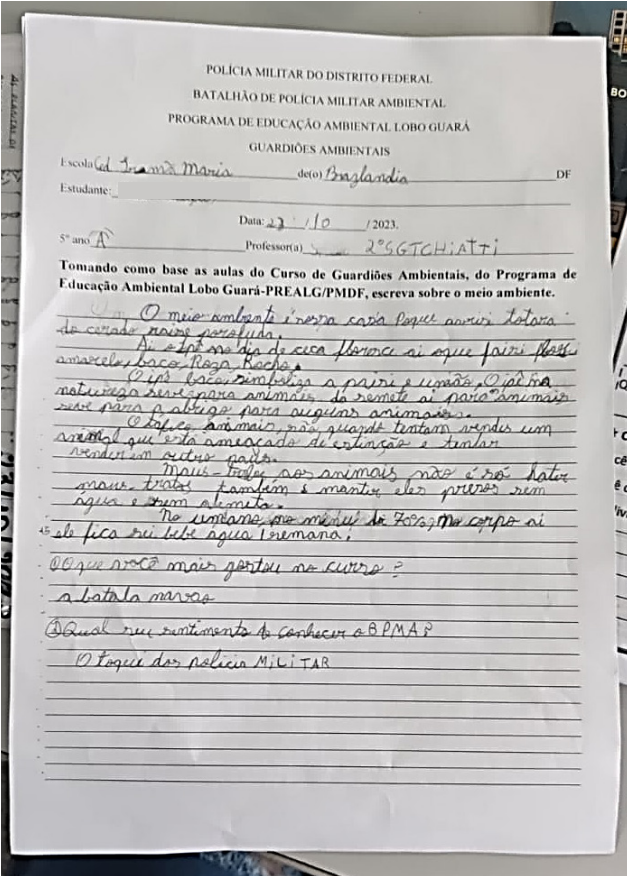
Seguindo na análise da evolução das questões, observa-se que algumas crianças conseguiram elaborar perguntas, que manifestam a relação com conhecimentos acadêmicos.

“O que vocês protecem além dos animais? (sic)” (Estudante H, 2023)  
 (“O que vocês protegem além dos animais?”)  
 “Quando você ve um animal selvagem o que focê faz (sic)” (Estudante H, 2023)  
 (“Quando você vê um animal selvagem, o que você faz?”)  
 “Os animais mamíferos crescem mais rápido porque mamam? (sic)” (Estudante I, 2023)  
 (“Os animais mamíferos crescem mais rápido porque mamam?”)  
 “Quando vc ver um rio poluído o que pensa (sic)” (Estudante J, 2023)  
 (“O que você pensa quando você vê um rio poluído?”)

Vale destacar a respeito do desempenho do Estudante G, que possui deficiência intelectual, tem 12 anos e estudou anteriormente no sistema educacional do estado do Maranhão. De acordo com os relatos da família, esse estudante vivenciou o ensino remoto emergencial adotado na SEEDF devido ao período pandêmico, o que trouxe prejuízos educacionais à sua escolarização. Com isso, além de defasagens em relação à consolidação de muitos saberes e habilidades, o estudante necessitou de um planejamento curricular e metodológico com objetivo de recomposição das aprendizagens escolares.

O Estudante G contava com o auxílio da educadora social designada para a turma, cuja docente orientou que se priorizasse o desenvolvimento da fala, visto que o discente resistia inicialmente em se expressar oralmente.

Imagem 3 – Dissertação escrita pelo estudante P



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Embora não escrevesse, era incentivado a elaborar por meio da fala as questões, assim como era realizado na maioria das atividades em que se exigia o domínio da escrita. A seguir, a pergunta elaborada pelo Estudante G:

“O sapo fica na areia?”

Outra estratégia pedagógica utilizada foi o envio de pesquisas para casa com o intuito de fomentar e auxiliar a interação e a parceria entre a escola, família e a comunidade escolar. Ao final de cada aula, os palestrantes solicitavam uma pesquisa para ser feita em casa, sobre o assunto da aula seguinte. Essa também foi uma estratégia que teve que ser incentivada e apoiada pela docente, que lembrava que os estudantes deveriam fazer a pesquisa, avisando os responsáveis via aplicativo de mensagens, sobre a importância da realização das tarefas e o envio para a escola.

Havia ainda o compromisso dos ministrantes de verificar se cada estudante realizou a tarefa e de, em alguns momentos, incentivar aqueles que se mostraram mais interessados em cumprir os compromissos firmados. Aqui novamente, o domínio da escrita e da leitura tornam-se mediadores do letramento e da alfabetização científica, de forma integrada e interdisciplinar.



Imagem 4 – Teatro Lobo Guará



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Aliada às aulas ministradas, os estudantes foram contemplados com a apresentação do grupo de teatro da polícia militar que compõem o projeto *Lobo Guará*. A ação é apresentada na Imagem 4.

O teatro expõe a temática do tráfico de animais e aborda de maneira lúdica e caricata as degradantes ações do homem na tentativa de aprisionar animais de beleza exuberante e obter lucro com essa caça predatória. A partir do teatro, foi possível perceber, nos relatos dos estudantes, nas aulas do projeto e em diversas outras ocasiões, situações que presenciam diariamente de maus tratos a alguns animais peçonhentos que invadem suas moradas, ou mesmo de captura indevida de pássaros para manter em gaiolas dentro de casa. Realizaram, assim, reflexões sobre as consequências dessas ações no meio ambiente e o que poderia ocorrer num futuro próximo, caso essas práticas continuassem existindo, perpassando os eixos transversais do Currículo em Movimento, como por exemplo, a Educação para a Diversidade, a Educação para a Sustentabilidade e a Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.

### Desdobramentos do projeto

Como sugestões para a próxima edição do projeto, estão sendo discutidas novas metodologias com o uso da gamificação, que é o uso das estratégias presentes nos jogos em outras atividades, como por exemplo, na educação (Costa; Marchiori, 2016), na qual podem ser utilizadas as mesmas estratégias, mas com novas abordagens, como por exemplo a “Árvore da Sabedoria”

Imagem 5 – Árvore da Sabedoria (modelo)



Fonte: Google, 2024.

(Imagem 5), que ficará presa em uma parede da sala e na qual será possível escrever as dúvidas surgidas, permitindo conferir a participação dos estudantes para desbloquear níveis de desempenho.

Assim, os estudantes que realizarem perguntas escritas e orais, desbloqueiam o nível “Lobo Sábio”, recebendo a camiseta do projeto no segundo ou terceiro encontro. As crianças que realizarem todas as pesquisas para casa, desbloquearão o nível “Senhor dos Campos” e receberão a oportunidade de escolher um nome de animal silvestre ou árvore nativa do Brasil que identificará a turma no projeto. Para desbloquear o nível “Mestre Supremo do Cerrado”, o estudante deverá acertar pelo menos uma das questões do jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas” (Imagem 6) criado pelos autores docentes, no qual contém toda a temática abordada no curso e

Imagem 6 – Capturas de tela do jogo “Batalha Naval: salvando os ecossistemas”



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

adaptada ao nível de estudantes do 5º ano. Para tal, o direito de propriedade intelectual foi cedido ao *Projeto Guardiões Ambientais*, com as devidas ressalvas legais de reconhecimento dos créditos<sup>2</sup>.

Finalmente, para alcançar o último nível, o estudante deve escrever um texto, em que relate uma experiência na qual foi necessário utilizar algum dos conhecimentos abordados no curso, ou ainda sobre a experiência da saída de campo. Esse estudante participará da solenidade para receber o título máximo de “Guardião Ambiental” com a entrega da carteirinha, durante a formatura do programa.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal considera que o ensino da Língua Portuguesa deve ser compreendido como uma “ferramenta do trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência linguístico-comunicativa, em que o social e o cultural, não se dissociam” (Distrito Federal, 2018, p. 18).

### Considerações finais

O projeto trouxe resultados importantes na aprendizagem dos estudantes e na questão das práticas de ações ilegais nas redondezas que impactam diretamente o meio ambiente, sendo frequentes os relatos que falam sobre queimadas ocorridas na sua região, sobre a forma como seus pais manejam e descartam os resíduos sólidos produzidos em suas propriedades e sobretudo quanto aos resíduos sólidos encontrados em lagos e córregos da região. Os estudantes foram incentivados à escrita de uma redação, utilizando os

conceitos que foram abordados em sala e com a temática relacionada à sua vivência diária: plantas, animais do cerrado, tráfico de animais. A tarefa foi recebida com entusiasmo por muitos estudantes.

Desse modo, considera-se que as ações do *Projeto Guardiões Ambientais*, desenvolvidas ao longo do segundo semestre letivo, alcançaram diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, os estudantes mostraram-se cada vez mais envolvidos e articulados com as propostas apresentadas, com o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da práxis pedagógica, da unicidade entre a teoria e a prática, tornando-se catalizadores das ações ambientais na comunidade escolar, local e circunvizinha, sensibilizando as pessoas próximas

As sugestões foram recebidas com satisfação pelos responsáveis por ministrar as palestras e desenvolver o curso na escola, bem como toda a parceria durante os encontros foram consideradas positivas por todos os autores do relato. Por fim, cabe resgatar que a parceria da SEEDF com o *Projeto Guardiões Ambientais* precisa ser reforçada pelas escolas, que devem considerar toda a sua realização. Considerando que as ações semanais perduram por mais de um bimestre, é necessário que se tenha o compromisso com cada uma das ações, inclusive envolvendo o espaço escolar e as demais turmas, que, embora não assistam às palestras, podem ser orientadas pelos Guardiões Ambientais que estão sendo formados. Torna-se fundamental dar sentido ao aprendizado sobre o meio ambiente não só no ambiente familiar ou de lazer, mas também no próprio prédio da escola. ■

### Notas

<sup>1</sup> Site do Programa de Educação Ambiental Lobo Guará (disponível em: <https://protegenatura.blogspot.com/2021>).

<sup>2</sup> Uma demonstração do jogo está disponível no link: <https://youtu.be/AjyyVmnxxTQ>.



Referências

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patrícia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2016. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v6i2p44-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdV-J3KJh/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: pressupostos teóricos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: volume 1. São Paulo: Contexto, 2004.

MOTA, Jacyra. A variação diafásica no português do Brasil. **Revista de Letras**. Fortaleza, CE: Nº 24, vol. 1-2, jan./dez. 2002.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL LOBO GUARÁ. **Histórico do PREALG/BPMA/PMDF**. 2021. Disponível em: <https://protegenatura.blogspot.com/2021/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

VOOS, Mariana Callil; PIEMONTE, Maria Elisa Pimentel; VALLE, Luiz Eduardo Ribeiro do. Assimetrias funcionais em pacientes com hemiparesia: uma revisão da literatura. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2007.

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O Inventário como construção coletiva: pensando as identidades do CED PAD-DF como Escola do Campo

The Inventory as a collective construction: thinking about the identities of CED PAD-DF as a Rural School

Vanessa de Jesus Queiroz\*  
Vanilson José Lourenço\*\*

**Resumo:** Este é um relato de experiência sobre o desenvolvimento de ação voltada ao debate sobre o CED PAD-DF como Escola do Campo a partir de seu Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento coletivo de formação de identidade. Com embasamento em categorias como Escola do Campo, protagonismo estudantil, vínculos entre escola, sociedade e letramento, apresenta reflexões sobre planejamento, metodologia e execução de diferentes etapas desenvolvidas com estudantes de oitavos e nonos anos no 2º semestre de 2022 em uma disciplina da grade curricular. A proposta aqui apresentada ancorou-se em dois objetivos. O primeiro ligado à conscientização dos discentes de que conhecer Educação do Campo os reforça como agentes entendedores das relações transformadoras que abrangem escola e sociedade e fortalecem seus vínculos de identificação com o ambiente escolar. O segundo à importância da autonomia estudantil e do reforço do sentimento de pertencimento a partir do conhecimento do Inventário como lugar de diálogo, que precisa dos alunos para sua constante atualização e aproximação com as diversas realidades que se comungam na escola. A experiência relatada apresenta resultados que elucidam alcance expressivo dos dois intuitos propostos, com destaque para a relação entre estudantes e Inventário, bem como desafios a serem ainda enfrentados.

**Palavras-chave:** Identidade Escolar. Escola do Campo. Inventário Social, Histórico e Cultural. CED PAD-DF.

**Abstract:** This is an experience report about the development of action aimed at the debate about the CED PAD-DF as a Rural School based on its Historical, Social and Cultural Inventory as a collective instrument for identity formation. Based on categories such as rural school, student protagonism, links between school, society and literacy, it presents reflections on planning, methodology and execution of different stages developed with eighth and ninth year students in the 2nd semester of 2022 in a subject in the curriculum . The proposal presented here, mediated by a professor and coordinator, was anchored in two main intentions. The first is linked to students' awareness that knowing Rural Education as a theoretical and practical precept reinforces them as agents who understand the transformative relationships that encompass school and society and strengthens their bonds of identification with the school. The second is the importance of student autonomy and reinforcing the feeling of belonging based on knowledge of the Inventory as a place of identification and dialogue, an instrument that needs students as protagonists for their constant updating and rapprochement with the different realities that are shared at school, which is not a universe separate from life outside it.

**Keywords:** School belonging. Rural School. Social, Historical and Cultural Inventory. CED PAD-DF.

\*Doutora em História pela Universidade de Brasília e pedagoga. Professora substituta de História do CED PAD-DF entre 2022 e 2023. Atualmente é professora efetiva de Atividades na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: [vanessa\\_djq@hotmail.com](mailto:vanessa_djq@hotmail.com)  
\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Coordenador pedagógico e professor de Geografia. Contato: [vanilsonjo-selourenco@yahoo.com.br](mailto:vanilsonjo-selourenco@yahoo.com.br)

## Introdução: motivações coletivas e horizontais

Este relato contém observações sobre o desenvolvimento da disciplina Parte Diversificada III (PD III) durante os 3º e 4º bimestres de 2022, período em que iniciamos a execução de planejamento voltado a trabalhar Educação do Campo e alguns de seus conceitos com discentes de 7 (sete) turmas de 8º e 9º nonos anos de Ensino Fundamental do Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (CED PAD-DF).

A atividade obedeceu a necessidades que urgi-ram prementes no decorrer dos 1º e 2º bimestres, evidenciadas por falas, ações e incompreensões por parte dos estudantes, que mostravam um diagnóstico marcado pelo distanciamento com a identidade escolar no que tange a reconhecer as particularidades de uma Escola do Campo e, outrossim, a própria instituição de ensino por eles frequentada como tal. A demanda de compreensão e valorização das culturas camponesas, com inclusão daquelas presentes nos próprios cotidianos dos sujeitos que integram o corpo escolar do CED PAD-DF, igualmente ascendeu como motivação da proposta.

Outro estímulo envolvido no cerne da ação aqui descrita concentrou-se na urgência de apontar os estudantes como figuras essenciais ao reconhecimento e à atualização do Inventário da escola. O esforço teve por finalidade contribuir com a busca por caminhos para adequação do documento, tanto quanto possível, à múltipla dinâmica escolar, que recebe diariamente novas questões, dilemas e pessoas.

O Inventário Social, Histórico e Cultural é um documento que diz respeito à escola e à comunidade e objetiva a integração entre ambas. Conforme afirmado no documento *Inventário: Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF* (Distrito Federal, s/d, p. 7), trata-se de uma “proposta didática, pensada a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida, das formas de organização, sua identidade cultural e a relação de pertencimento à sua comunidade”.

É imprescindível destacar que é um documento que envolve e ultrapassa os muros da escola, estando diretamente ligado aos instrumentos institucionais que dão força à luta pela valorização das identidades das diferentes populações do Campo, bem como à sua identidade comum como povo do Campo, uma vez que “os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do Campo” (Caldart, 2002, p. 19). Destarte, o Inventário torna-se uma ferramenta para entendimento e busca pela efetivação de uma Educação do Campo que deve estar conectada à “dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do Campo” (Distrito Federal, 2019, p. 13).

A partilha deste relato sugere possibilidades para a formulação de táticas de atualização do Inventário Social, Histórico e cultural das Escolas do Campo do DF, uma vez que sublinha entendimentos e questionamentos provindos dos estudantes como alunos e sujeitos de sua comunidade.

A ideia é propor caminhos de solução que reforcem a premência de mobilizações coletivas para melhorar o entendimento dos processos de formação da identidade da Escola do Campo, partindo da hipótese de que alunos conscientes sobre as conexões entre Educação do Campo e demandas que ultrapassam o currículo escolar e atingem o âmbito da vida prática são, ainda, agentes entendedores das relações transformadoras que envolvem escola e sociedade. Nesse sentido, o objetivo indica a imprescindibilidade de divulgar o Inventário como lugar de registro e formação desta identidade entre os estudantes para que estes o conheçam e o tenham como lugar de diálogo, por meio da premissa de que estudar é um ato de consciência social e política.

## O desenvolvimento da ação

É pertinente esclarecer que a ação atendeu a demandas específicas levantadas pelos estudantes e percebidas pela professora regente da disciplina em sala de aula ao longo dos meses letivos iniciais de 2022. O planejamento primário de PD III se dedicava a temas como o entendimento da saúde pública como direito e dever que acontecia em rede, a importância da preservação das saúdes física e mental e, principalmente, à comunicação em saúde e combate às *fake news* no ambiente escolar e fora dele. Com uma metodologia voltada à análise interpretativa, crítica e criativa de diferentes formatos textuais veiculados pelo Ministério da Saúde e outros órgãos, pretendia-se fomentar a prática das leituras individuais e coletivas, a produção de textos e o exercício da cidadania a partir da compreensão da saúde pública como responsabilidade de diferentes sujeitos em variados níveis. A validade da temática era fortalecida por um contexto marcado pelo retorno pleno às atividades escolares presenciais e à vigência do cronograma vacinal contra a covid-19.

Em fins do 2º bimestre de 2022, a regente de PD III era cursista em uma formação sobre a construção do Inventário nas Escolas do Campo (EAPE-DF) e o coordenador escolar formando em especialização do *Programa Escola da Terra* (UnB). A atividade de ambos em suas formações motivou-os a aprofundarem o trabalho com conceitos inseridos na educação e vida camponesas, a exemplo da noção de Agroecologia. Entre outras carências de vocabulário, percebeu-se que quando indagados sobre o que era o CED PAD-DF como Escola do Campo, muitos discentes não sabiam

diferenciá-la de escolas urbanas, tampouco se expressaram sobre a ligação de sua instituição de ensino com o cotidiano para além do currículo escolar. Além disso, havia lacunas de consciência sobre as possibilidades de permanência no Campo, como se tal colocação fosse oposta à ideia de progresso.

Da situação brevemente descrita, encontramos dois motivos centrais para as alterações do projeto inicial da disciplina de PD III para um mais atual voltado a discutir a Educação do Campo, com foco na identidade do CED PAD-DF como Escola do Campo. Sobre o primeiro, partimos da prerrogativa de que não há como instigar no corpo discente a preocupação com a boa convivência individual e coletiva num espaço que não é plena, ou ao menos satisfatoriamente, compreendido pelos estudantes que o habitam. A busca por uma boa saúde mental e comunhão harmoniosa na partilha de espaços e experiências escolares exige a identificação com o dito ambiente internamente e, de igual forma, a percepção de que ele não é desconexo da vida social, mas sim que a influencia e é por ela influenciado.

O segundo sublinha a necessidade de contribuição aos esforços gerais nos debates sobre o que é uma Escola do Campo, com foco no aumento da participação do protagonismo estudantil no Inventário Escolar como documento oficial. Como grupo numericamente majoritário com funções vitais à existência da escola como espaço físico e instituição social, política, econômica e cultural; como sujeitos munidos de experiências que compõem uma bagagem que vem de fora da escola e com ela pode contribuir; como agentes com potencial transformador da vida fora da escola a partir dos conhecimentos aprendidos na mesma, é fundamental disseminar que a construção da identidade escolar é ato coletivo, que não obedece a hierarquias tradicionais que consideram o estudante como sujeito passivo. Conhecer e colaborar com a atualização do Inventário é, em certa instância, forma de incentivar ao exercício da cidadania e direitos e deveres políticos que ultrapassam os muros escolares.

Por fim, é importante salientar que trabalhar o Inventário e outras categorias da Educação do Campo com o alunato fomenta, gradativamente, seu diálogo constante com outros sujeitos da escola, seja pela necessidade de esclarecer os estudantes em suas dúvidas e sugestões, seja pelo ato de ouvir opiniões dos mesmos, que ocupam um lugar diferente daquele ocupado por direção, coordenação, docentes e outros.

Uma vez com o planejamento alterado conforme as necessidades identificadas e em busca de um esquema que atendesse à tripla necessidade de otimizar o tempo das aulas de PD III (45 minutos semanais), apresentar base teórica para concatenação com a prática e romper com a verticalidade das aulas estritamente expositivas, a metodologia preconizada contou com rodas de

conversa guiadas por leituras prévias de textos curtos, formulados pelos mediadores, referentes às categorias de *Auto-organização*, *Trabalho como Princípio Educativo*, *Atualidade* (Pistrak, 1924) e *Agroecologia*, essenciais à fundamentação teórica e prática da Educação do Campo. A legislação educacional do DF e trechos do Inventário do CED PAD-DF também foram destacados. Atividades de fixação e produção de diário de bordo semanal pelos estudantes compuseram o quesito avaliativo juntamente à participação nos debates em aula.

Quanto às primeiras três categorias supracitadas, nos embasamos nos posicionamentos de autores como Shulgin (2013), Pistrak (1924), Roseli Caldart (2002; 2016), Luiz Carlos de Freitas (1995), Isabele Camini (2009) e outros, que alertam sobre a fundamentabilidade de retomar a ideia de trabalho para além do modelo capitalista, que o considera como força utilizada unicamente para um processo produtivo de exploração. É preciso reunificar os laços entre produção e conhecimento para além das relações exploratórias. É pungente conscientizar os estudantes e sujeitos da Escola do Campo sobre a importância de buscarem autonomia em seus próprios processos produtivos.

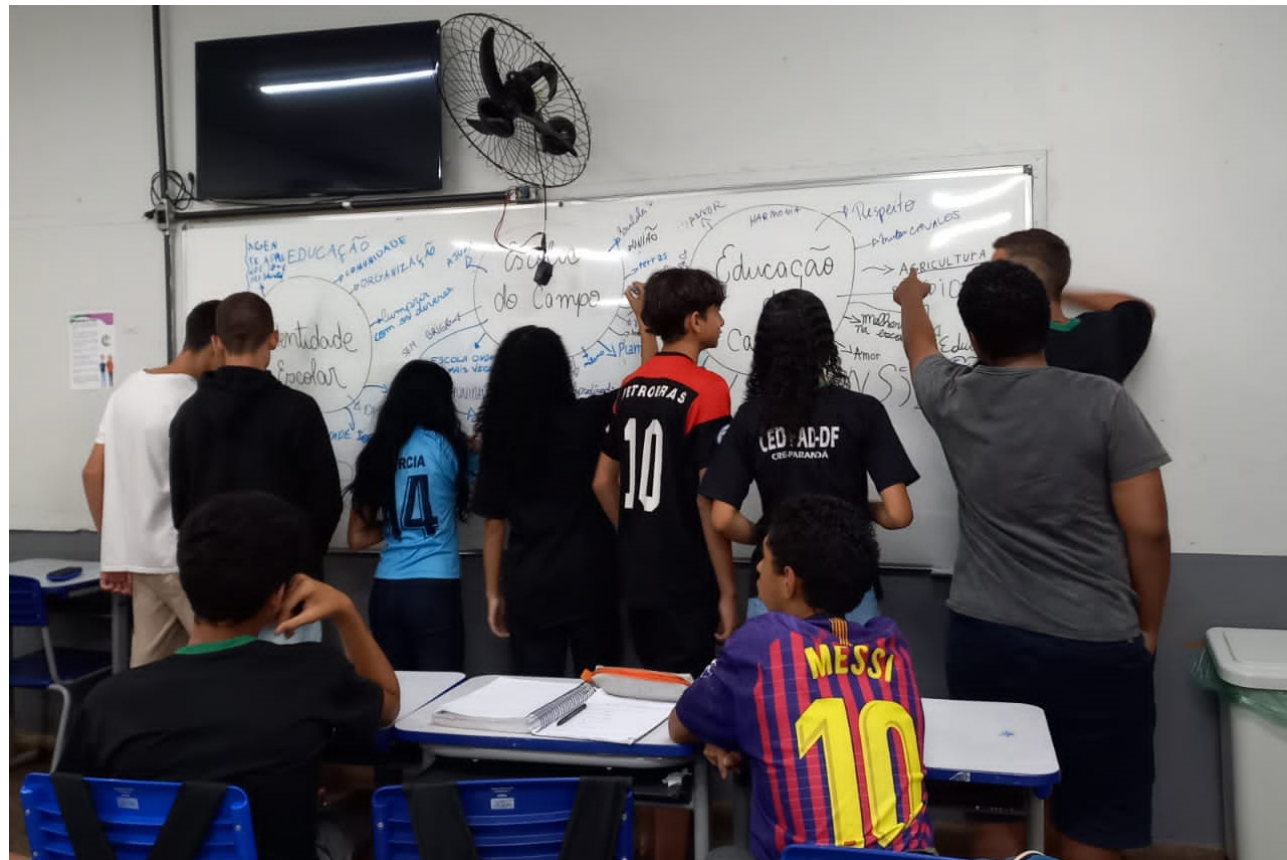
Entendemos a escola como espaço privilegiado para promoção desta conexão e objetivamos impulsionar em nossos estudantes essa autonomia e capacidade de se auto-organizar a partir de demandas que lhes são atuais e muitas vezes adentram da vivência prática para a escola e/ou saem da escola para a vivência prática. Nesse sentido, o Inventário apareceu como lugar de materialização desses esforços, de possibilidade de protagonismos diversos.

Para Agroecologia, buscamos uma construção de sentidos que a visse como contrahegemônica e, mais que isso, diretamente ligada ao conceito de sustentabilidade e busca por valorização das experiências sociais e saberes populares, uma vez que boa parte de nossos estudantes frequentemente trazia conhecimentos sobre horta, produção de alimentos orgânicos e outros aprendidos em suas experiências cotidianas, mas que poucas vezes tornavam-se tema nas aulas da grade regular.

Algumas aulas contaram com falas do coordenador pedagógico que, à época, era mestrando em Educação do Campo e estava inserido em discussões e vivências relacionadas, mesclou, em suas comunicações, teoria e exemplos práticos voltados às conexões entre escola e comunidade. Para o planejamento foram consideradas as principais legislações e normativas educacionais da SEEDF, a saber: *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2014), *Diretrizes Pedagógicas para Organização do 3º ciclo de Aprendizagem - 6º ao 9º ano* (2014); *Diretrizes de Avaliação Educacional – concepção de avaliação formativa* (2014-2016); *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública*



Figura 1 – Estudantes de oitavo ano do CED PAD-DF preenchendo organograma sobre o que deve ser uma Escola do Campo



Fonte: acervo de fotos do CED PAD-DF (2022-2023).

de Ensino do DF (2019); Meta 8 do Plano Distrital de Educação (2015-2024); Inventário: Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF (s/d).

Centralidade foi concedida às Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (2019), uma vez que o documento tanto norteia o trabalho docente, quanto deve ser pensado junto aos estudantes. Além de todas as orientações organizativas e legais, o texto nos foi basilar ao propor a utilização do termo Escola do Campo como contraponto ao termo Escola Rural, dado que o segundo tende a reduzir a diversidade do Campo que é, em essência, um espaço de vida “que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante [...] a possibilidade das pessoas serem educadas no lugar onde vivem” (Distrito Federal, 2019, p. 11).

A Meta 8, do Plano Distrital de Educação (2015-2024), que versa sobre a garantia da educação básica à toda a população camponesa do DF, também foi fundamental, especialmente no que concerne a pensar a leitura, o reconhecimento e a propagação do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF entre os alunos e a comunidade como parte dos esforços para alcance de objetivos voltados à incentivar a participação

daquela nos processos e cotidiano escolar. A Meta 8 é, ainda, pilar de sustentação teórica do Inventário do CED PAD-DF, documento trabalhado durante toda a ação aqui relatada.

As turmas foram divididas em grupos de organicidade com diferentes funções (mística, registro fotográfico, organização da sala, criatividade e sugestões). A relatoria foi incumbida a todos.

As doze aulas que compuseram o cronograma foram organizadas da seguinte maneira: explicação da disciplina, divisão dos grupos de organicidade e mapeamento de noções acerca dos conceitos e da instituição como Escola do Campo (três aulas), desenvolvimento do trabalho com as categorias, trechos da legislação, do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF e debate sobre Educação e Escola do Campo (nove aulas).

O decorrer do projeto evidenciou inicialmente duas lacunas pungentes. A primeira refere-se às dificuldades de reconhecimento de diferenças entre o que era Escola Urbana e Escola do Campo. Na fase de mapeamento destas noções, os estudantes apontavam a localização como fator central de tipificação. A segunda, à falta de conexão dos alunos com o Inventário. Muitas foram as dificuldades interpretativas nas primeiras leituras de seus trechos. Estas motivadas por questões de aprendizagem

e pela ausência, nos primeiros contatos com o texto, de entendimento de seus propósitos. Nesta parte, a discussão em roda de conversa acerca do documento *Inventário: Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF* (2019) foi esclarecedora, uma vez que definia as serventias e funcionalidades de um Inventário.

O principal êxito de nossa ação encontra-se na resolução gradativa das duas lacunas supracitadas. Durante as rodas de conversa, os estudantes eram frequentemente convidados a exporem suas experiências cotidianas. A utilização destas como motes dos debates na disciplina facilitou a compreensão de que as vivências são essenciais na definição do que deve ser uma Escola do Campo. Esta mesma compreensão foi responsável pela aproximação dos alunos ao Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF a partir do reconhecimento de que aquele documento não era algo que listava objetos, mas vivências e movimentos das comunidades frequentadoras e circunvizinhas à escola.

A valorização das experiências cotidianas como possíveis de serem trabalhadas numa disciplina escolar contribuiu ao aumento de interesse pelo tema do projeto e participação crítica nos debates, incluindo constantes sugestões sobre o que deveria ser atualizado ou acrescentado ao Inventário da escola. Aqui corroboramos diretamente em assertivas que afirmam que o Inventário é “uma forma de diálogo de saberes entre as famílias, entre a escola e a comunidade, entre educadores e educandos[...]” (Caldart et al., 2016, p. 2).

Torna-se oportuno elucidar um caso claro de outro ganho obtido pelo exercício da ação resumida neste relato: o melhoramento da integração dos estudantes

com a escola em sentido estrutural e social. Trata-se do caso do ciclo de palestras sobre a merenda escolar.

A grosso modo, o caso da merenda refere-se a uma demanda oriunda de um debate comum, levantado em todas as turmas de forma não previamente combinada, de saber como o cardápio semanal da escola era formulado e, além disso, por que os sextos anos eram prioridade na fila do lanche no intervalo. Nesta leva, indagações relacionadas também surgiram, a exemplo de: Quem envia comida à escola? Por que certos produtos industrializados não fazem parte do cardápio? Os alunos podem sugerir substituições? Por que não existe um anúncio diário avisando sobre o prato do dia? A coordenação, que organiza a fila do lanche, é que monta o cardápio? e outras.

A aparição da problemática nas primeiras turmas coincidiu com provocações iniciadas pela regente e pelo coordenador a partir de questionamentos sobre como os estudantes poderiam colaborar com melhoramentos na harmonia da convivência escolar. Foram frequentes as conversas sobre a possibilidade deles cuidarem da fila de seu próprio lanche, bem como da devolução de pratos ao local correto – a cantina –, pois, naqueles bimestres, eclodia o problema de pratos sujos deixados por discentes nos corredores e outros cantos inadequados da escola.

A solicitação de esclarecimentos por parte do alunato foi atendida a partir de uma série de palestras ofertadas em semanas alternadas para oitavos e nonos anos, pelo supervisor administrativo, no auditório da escola. O mesmo fora informado previamente pelos mediadores da ação sobre dúvidas principais levantadas em sala de aula. Assim sendo, estruturou sua fala com assuntos centrais- quem era ele, qual sua função na escola,

Figura 2 – Estudantes de 9º anos em palestra sobre a merenda escolar no CED PAD-DF (2022).



Fonte: acervo de fotos do CED PAD-DF (2022-2023).



apresentação de alguns outros cargos da equipe escolar e funções respectivas, quem formulava o cardápio, diretrizes nutricionais da SEEDF, quantidade e qualidade dos alimentos em consonância com públicos atendidos, especificidades do cardápio da Escola do Campo. A fala foi sucedida por debate a partir do esclarecimento de dúvidas suscitadas pelos estudantes.

Os momentos de palestras chamaram atenção dos alunos para questões referentes e para outras que ultrapassavam a do lanche. Foram discutidas a necessidade de compreensão de que os discentes dos sextos anos são crianças menores e ainda menos adaptadas à escola, portanto deveriam ter prioridades na fila da merenda, a importância da qualidade nutricional do cardápio e a possibilidade de retomada da horta escolar, conhecimento dos diferentes agentes e suas funções na dinâmica escolar, entre outros.

Consideramos o caso da merenda elucidativo em mostrar que das demandas dos estudantes podem surgir resultados, sejam eles imediatos ou crescentes e, de igual forma, em evidenciar a necessidade das continuidades de sustentarem suas reivindicações ou exporem novas. Por fim, avançamos nos passos iniciais no diálogo com a supervisão, cujas funções eram desconhecidas por maioria do corpo estudantil.

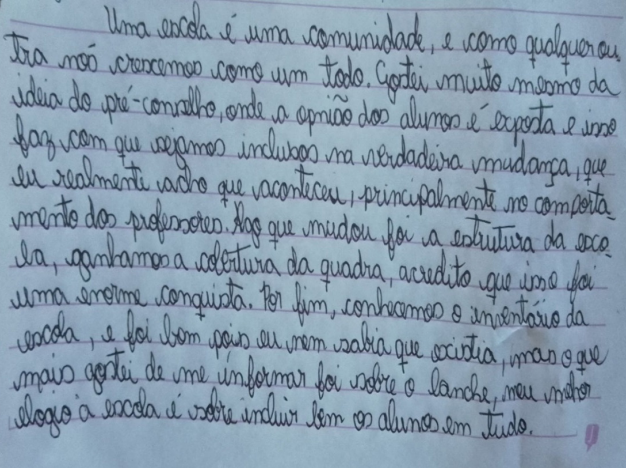
Êxito significativo elege a continuidade do trabalho com o tema da autonomia e da voz coletiva para mudança, bem como o incentivo ao diálogo com as diferentes partes da escola para convivência harmoniosa. Após as palestras, os momentos de lanche tornaram-se mais organizados e o problema dos pratos foi solucionado pelos próprios estudantes, que passaram a cuidar mais dos espaços físicos do ambiente.

Lugar importante deve ser, ainda, concedido à produção dos diários de bordo. A estratégia foi bem-sucedida ao incentivar a produção escrita e respectiva leitura (individual e coletiva), bem como a impulsionar o senso de responsabilidade e regularidade, dado que os diários tinham periodicidade semanal e eram utilizados como forma de avaliação da disciplina. Quanto mais diálogos ocorriam entre os estudantes, os professores, a coordenação, a supervisão e outros sujeitos – fossem diálogos diretos ou intermediados pelas informações presentes no Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF – mais longos e diversificados se tornavam os textos produzidos e a apropriação dos assuntos cotidianos da escola como parte dos interesses dos discentes.

### Considerações finais

Do relato aqui apresentado, acreditamos ter alcançado êxito nos dois objetivos que nos impulsionaram à ação. O aumento da participação estudantil nas aulas e na dinâmica cotidiana da escola, que atingiu seu

Figura 3 – M.E.M., estudante do 9º A, 2022, em um de seus diários de bordo de final de ano letivo da disciplina de PD III



Fonte: acervo de fotos do CED PAD-DF (2022-2023).

ápice na inserção de um tópico destinado à ela na última versão do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF (Distrito Federal, 2023), são atestadores do avanço. Contudo, é cabível destacar os muitos desafios inerentes à continuidade da ação, uma vez que a mesma foi realizada por uma regente em regime de contratação temporária e um coordenador que divide seu tempo com as demandas pedagógicas gerais e não está integralmente em sala de aula.

Perdura a peleja de enfrentar a rotatividade de professores e estender a ação para além de uma disciplina. No trajeto, árduo, porém possível, contamos com a sorte de estudantes que têm expressado cada vez mais autonomia, conforme comprovado pela auto-organização utilizada pelo corpo estudantil dos nonos anos, no ano seguinte ao da ação aqui descrita, que no Circuito de Ciências cuidaram da organização de seus grupos e optaram por elencar o tanque de piscicultura de sua escola como objeto de pesquisa e divulgação científica no dito evento. Em seu vocabulário durante o processo e na participação do Circuito, figuraram muitas defesas à Educação do Campo e à valorização de saberes populares, o que é passo inicial para as prerrogativas previstas em todos os documentos norteadores citados neste texto, referentes à aproximação entre realidade escolar do Campo e realidade dos sujeitos do Campo. Contudo, se ações assim não forem continuadas por docentes e gestão, corremos o risco de retroceder nas conquistas de autonomia estudantil nos pontos aqui elencados.

Uma das principais contribuições da experiência relatada recorda a imprescindibilidade da junção dos atos de leitura e escrita diretamente ligados às práticas e contextos socioculturais, econômicos e políticos dos estudantes pensados como membros de comunidades que necessitam estarem munidos do argumento de que atualmente “Escola do campo” é algo em construção, ainda não consolidado.

Figura 4 – Em continuidade à ação aqui descrita, turmas de 9º ano (2023) em atividade extra-classe de revitalização do tanque de Piscicultura do CED PAD-DF, com base no princípio de Auto-organização e Trabalho como Princípio Educativo



Fonte: acervo de fotos do CED PAD-DF (2022-2023).

Pensar estratégias para o desenvolvimento do letramento enquanto prática social implica o respeito e a valorização das vivências do público atendido pelo centro educacional em foco. Esta é uma perspectiva que não se restringe ao caso do CED PAD-DF, tampouco somente ao corpo estudantil, mas sim aos docentes, gestores e demais sujeitos da rede que compõem a Educação do Campo no DF. Uma vez que o projeto não implica a utilização de vastos recursos materiais, mas sim está centrado na participação ativa dos estudantes e planejamento

discente, a possibilidade de replicação em outras escolas demonstra-se como emergente.

### Agradecimentos

Agradecemos ao Programa Escola da Terra (UnB), pela orientação ao coordenador Vanilson em suas contribuições ao restante da equipe do CED PAD-DF, instituição à qual saudamos pelos esforços constantes a favor da construção de uma Educação feita para e pelos sujeitos camponeses. ■

### Referências

CALDART, R. S. et al. **Inventário da realidade:** guia metodológico para uso nas Escolas do Campo. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS: IEJC, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/mktd/OneDrive/Desktop/Invent%C3%A1rio%20da%20Realidade%20Guia%20Metodol%C3%B3gico%20para%20escolas%20do%20campo.%20Caldart.%20Et.all.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

CALDART. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. CALDART, R.S.; et al. Por uma Educação do Campo – Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas. Brasília, 2002, p. 18-25. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

CAMINI, I. **Escola Itinerante:** na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.



CED PAD-DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Inventário Social Histórico Cultural do CED PAD-DF**. Brasília, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Diretrizes-Ed-do-Campo-V6-JUL2020-2.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Inventário**: Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF. Brasília. s/d. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Proposta\\_Didatica\\_para\\_Construcao\\_de\\_Inventario\\_GCAM\\_2016.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Proposta_Didatica_para_Construcao_de_Inventario_GCAM_2016.pdf). Acesso em: 9 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Meta 8**. Lei n. 5499 de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei\\_5499\\_14\\_07\\_2015.pdf](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf). Acesso em: 11 maio 2024.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**: Ensaio de Pedagogia Marxista. Moscou: Gosizdat, 1924.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



# DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA



## Projeto *Alfabeto Monjolo*: inventariar para conectar

*Monjolo Alphabet Project: inventorying to connect*



Lucilei Martins Coimbra\*

**Resumo:** O Inventário Social, Histórico e Cultural (ISHC) é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), inserida na política de Educação Básica do Campo. Propõe uma abordagem pedagógica centrada no educando, conectando a escola à vida e conferindo significado ao conhecimento escolar através da integração curricular com a realidade local inventariada. O projeto “Alfabeto Monjolo”, desenvolvido na Escola Classe Monjolo, em Planaltina, Distrito Federal, vinculou o processo de alfabetização ao levantamento e registro de dados sobre o ambiente social, histórico e ecológico. Com a participação da família dos estudantes do 1º ano, pesquisas bibliográficas e entrevistas, o alfabeto foi contextualizado com imagens de animais, plantas e áreas rurais, destacando a riqueza ambiental da Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESECAE). A abordagem incluiu discussões sobre a ESECAE, ilustrações selecionadas pelos alunos e apresentação gradual das letras, tipos e ordem alfabética. O projeto também envolve atividades práticas, como passeios virtuais, vídeos sobre fauna e flora, contação de histórias, experimentos, musicalização e exposições. Os resultados indicaram que a aprendizagem das letras e imagens contribuiu para o desenvolvimento psicogenético dos estudantes, além de evidenciar a interligação dos componentes curriculares. A pesquisa sobre a ESECAE proporcionou aos estudantes um aprendizado significativo e maior conscientização sobre a importância do ambiente para a comunidade local. Em suma, a experiência de conexão entre o inventário e o Alfabeto Monjolo demonstrou que uma abordagem transdisciplinar promove um interesse mais profundo e significativo pelo conhecimento, evidenciando o sucesso na consecução dos objetivos do projeto.

**Palavras-chave:** Inventário Social, histórico e cultural. Alfabeto Monjolo. Estação Ecológica Águas Emendadas. Aprendizagem transdisciplinar. Escola do campo.

**Abstract:** The Social, Historical and Cultural Inventory (ISHC) is an initiative of the Federal District State Department of Education (SEEDF) as part of the Rural Basic Education policy. It proposes a pedagogical approach centered on the student, connecting school to life and giving meaning to school knowledge by integrating the curriculum with the local reality inventoried. The "Monjolo Alphabet" project developed at the Monjolo Class School in Planaltina, Federal District, linked the literacy process to the collection and recording of data on the social, historical and ecological environment. With the participation of the 1st grade students' families, bibliographical research and interviews, the alphabet was contextualized with images of animals, plants and rural areas, highlighting the environmental richness of the Águas Emendadas Ecological Station (ESECAE). The approach included discussions about the ESECAE, illustrations selected by the students and a gradual presentation of the letters, types and alphabetical order. The project also involves practical activities such as virtual tours, videos about fauna and flora, storytelling, experiments, musicalization and exhibitions. The results showed that learning letters and images contributed to the students' psychogenetic development, as well as highlighting the interconnectedness of the curricular components. The research on the ESECAE provided the students with significant learning and greater awareness of the importance of the environment for the local community. In short, the experience of connecting the inventory and the Monjolo Alphabet demonstrated that a transdisciplinary approach promotes a deeper and more meaningful interest in knowledge, demonstrating the success of the project's objectives.

**Keywords:** Social, historical and cultural inventory. Monjolo alphabet. Águas Emendadas Ecological Station. Transdisciplinary learning. Rural school.

\*Lucilei Martins Coimbra possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2004) e em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário IESB (2007). É especialista em Alfabetização e Letramento pela FINOM - Faculdade do Noroeste de Minas e em Direito do Trabalho pela Faculdade Processus. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atualmente é Professora do 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Classe Monjolo em Planaltina – DF. Contato: [lucilei2011@gmail.com](mailto:lucilei2011@gmail.com).

Introdução

Como destaca Caldart et al. (2016, p. 1), o inventário constitui “uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade” que, na educação, especialmente na educação básica, “busca conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla”.

No âmbito da Educação Básica, essa ferramenta apresenta-se como de grande relevância para a modalidade da Educação do Campo, que busca, a partir do respeito às especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais dos sujeitos do campo, assegurar “a possibilidade das pessoas serem educadas no lugar onde vivem, sendo participantes ativas do processo de construção da própria ação educativa” (Distrito Federal, 2019, p. 11). Nesse sentido, sua construção “é o primeiro e fundamental passo para o conhecimento da comunidade e reconhecimento da escola como parte integrante da comunidade” (Distrito Federal, 2016, p. 7).

O Inventário Social, Histórico e Cultural está previsto na portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa proposta pedagógica é uma forma de conectar a escola à vida, pois é pensada a partir do educando e do seu lugar, buscando dar sentido também ao conhecimento escolar por meio da integração curricular com as porções da realidade inventariada. É nesse sentido que a SEEDF propõe as Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo,

com base em um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam atender a população do campo em suas diversas formas de produção da vida, a saber: agricultores familiares,

extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), povos da floresta, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Distrito Federal, 2010, p. 8).

Fundamentando-se nesse arcabouço normativo, em busca de conhecer o lugar em que a escola e seus sujeitos estão inseridos e suas relações sociais, históricas e ecológicas, seus saberes e memórias, construiu-se o Inventário Escolar da Escola Classe Monjolo (Distrito Federal, 2022), uma unidade escolar do campo localizada na Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal. Tendo em vista o contexto da Escola Classe Monjolo que é abordado no Inventário Escolar, a partir do levantamento e registro dos dados, juntamente com a família dos estudantes do 1º ano, e também a partir de pesquisas bibliográficas, no ano de 2019, foi elaborado um alfabeto que ligasse o conhecimento inventariado ao processo de alfabetização. Para isso, objetivou-se conhecer, por meio do alfabeto, as imagens de animais, plantas, áreas rurais e a Estação Ecológica de Águas Emendadas, marginais à Escola Classe Monjolo, viabilizando compreender o lugar, área rural e cidade, em que os estudantes moram, levando em consideração os aspectos culturais, sociais, educacionais, históricos e políticos. Estes aspectos foram explorados na busca de significação para o alfabeto e suas imagens correspondentes para cada letra.

Dentro desse contexto, a abordagem predominante para elaboração do alfabeto foi a riqueza ambiental da Estação Ecológica de Águas Emendadas. Através da pesquisa bibliográfica foi formulado um glossário, com fotos para fundamentar e ilustrar a proposta do alfabeto, que foi denominado “Alfabeto Monjolo”, conforme ilustrado abaixo:

Como uma prática pedagógica exitosa, a proposta foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e consta como uma das ações levantadas no Inventário Escolar (Distrito Federal, 2023; 2022). O projeto Alfabeto Monjolo se justifica pela necessidade de o estudante compreender onde está no universo e quais as realidades ao seu redor, relacionando o alfabeto com significado próximo à vivência do estudante, assim como para ampliar o vocabulário e relacionar os diversos conhecimentos que estão no alfabeto. Conforme confirmado em entrevista com os pais e estudantes para conhecer o local em que moram e os aspectos ambientais, geográficos, da fauna e flora, foi constatada a não compreensão destes aspectos pelos responsáveis e pelas crianças.

A partir disso, surgiu a necessidade de uma abordagem contextualizada e que corrobore para uma aprendizagem significativa com práticas sociais associadas aos objetivos de aprendizagens. Como preconizado nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento,

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles (Distrito Federal, 2014, p. 32)

Com alicerce nesses pressupostos, buscou-se fomentar um entendimento articulado dos conteúdos e objetivos de aprendizagem do Anos Iniciais em relação ao contexto dos estudantes a partir da sua prática social.

A escola, por meio deste projeto, buscou uma alfabetização rica em significados e próxima à realidade social, geográfica e ambiental dos estudantes. Nesse sentido, o objetivo foi relacionar a riqueza cultural, histórica, social, educacional e ambiental que rodeiam os estudantes. Assim, contextualizou-se o alfabeto com a realidade e vivência geográfica.

A perspectiva do projeto dialoga com a proposta da alfabetização ecológica para, além da decodificação dos signos para as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever, o diálogo com questões socioambientais locais e globais (Corrêa, s/d), como “um processo participativo no qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltados para a conquista e a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.” (Corrêa, 2015, p. 71).

O projeto contribui também para, no contexto educacional, o conhecimento da importância da Unidade de Conservação localizada nas proximidades, valorizando a riqueza ambiental e relacionando a localização da área rural, do ambiente em que os estudantes vivem, da escola, da cidade, do país e do planeta. Desta forma, oportuniza ao aluno a compreensão do espaço em que está inserido.

Em busca de promover uma alfabetização com um alfabeto significativo e próximo à realidade na qual a escola está inserida, objetivou-se:

- contextualizar as letras do alfabeto a essa realidade;
- auxiliar o estudante na compreensão do ambiente em que vive;
- conhecer a riqueza histórica e ambiental da Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESECAE) e da área rural marginal à reserva;
- apresentar várias figuras no alfabeto que despertem no sujeito a curiosidade em compreender o que está relacionado e o seu significado;
- perceber a importância da área rural e da ESECAE para a vida da cidade e do país;
- vivenciar o trabalho coletivo como espaço possível de construção de saberes e conhecimento relativo à educação;
- ampliar o vocabulário;
- relacionar os diversos conhecimentos contidos no alfabeto nos diferentes campos do saber;
- localizar-se nos mapas que estão no alfabeto e nos outros relacionados;
- experienciar através da observação das plantas e animais a riqueza ambiental;
- compreender que as áreas rurais atendidas pela escola fazem parte da zona de amortecimento da ESECAE.

O projeto é executado na unidade escolar de forma contínua desde o ano 2020, nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com um trabalho mais experienciado nas turmas e estudantes na fase da alfabetização.

Cabe destacar um dado contextual de grande relevância para a Escola Classe Monjolo: a sua localização nas proximidades da ESECAE. Essa Unidade de Conservação é muito importante para o bioma Cerrado e para a disponibilidade dos recursos hídricos local, regional e nacionalmente. Águas Emendadas, como o nome sugere, é um divisor de águas. Destaca-se como “Um lugar muito especial no Distrito Federal, onde, de uma vereda, nascem dois cursos de água. Um segue para o Norte e o outro para o Sul do país. Um ajuda a formar o Rio Tocantins. O outro, o Rio Paraná. Dois dos mais importantes rios do Brasil.” (Distrito Federal, 2004, p. 6).

Quando se conhece a beleza ambiental e a riqueza de informação que a ESECAE oferece, percebe-se a necessidade de interligar esse conhecimento concreto com os objetivos e habilidades a serem trabalhados em sala de aula.

A partir do projeto, buscou-se desenvolver a educação ambiental, como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências

Figura 1 – Alfabeto Monjolo ilustrado



Fonte: elaborado pela autora.



voltadas para a conservação do meio ambiente”, conforme preconiza o artigo 1º da Lei nº 9.795, de 27, de abril de 1999 (Brasil, 1999). Tal abordagem apresentou-se no sentido de conhecer o ambiente em que se insere a escola, na zona de amortecimento dessa importante unidade de conservação do Distrito Federal, e conscientizar os estudantes acerca da sua relevância, conduzindo a uma reflexão para uma convivência harmoniosa na relação sociedade-natureza.

### Desenvolvimento

No que se refere à execução do projeto, após realização da pesquisa e compilação dos dados, foi produzido o alfabeto impresso, além da criação de materiais virtuais para serem disponibilizados aos estudantes.

Com a pandemia de covid-19, a apresentação do alfabeto ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, além do envio impresso do alfabeto e de atividades aos estudantes. No primeiro momento antes da apresentação do alfabeto, houve conversas sobre o significado da ESECAE para ouvir os relatos dos alunos acerca do conhecimento sobre essa Unidade de Conservação. Depois, solicitou-se que ilustrações fossem enviadas pelo *WhatsApp*, sobre como os estudantes imaginavam a Estação Ecológica.

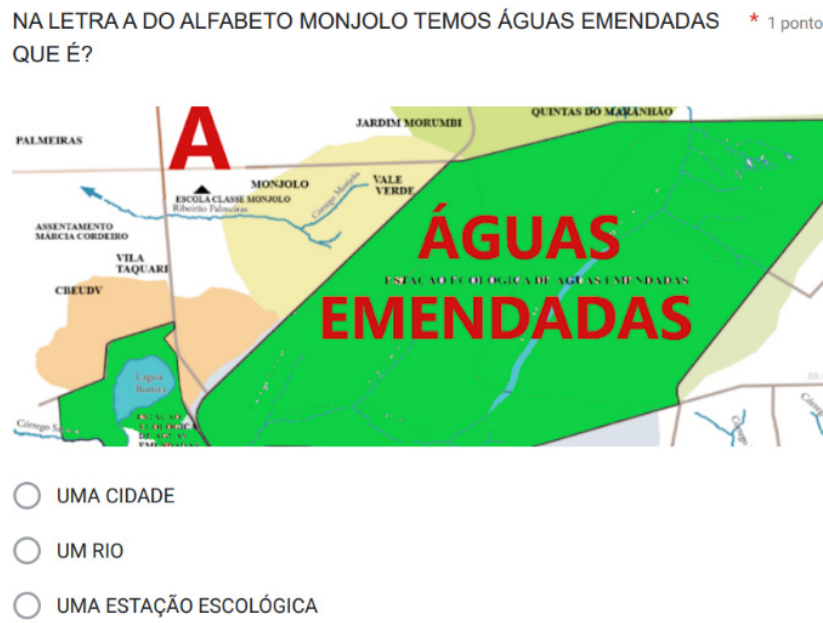
Após esse momento de trocas entre os estudantes e a discente, foi projetado o alfabeto na tela do *Google Meet*, associado ao acompanhamento por parte dos estudantes com o alfabeto impresso para observar os desenhos, responder às perguntas e colocar suas percepções.

A seguir foi apresentado o Alfabeto Monjolo, em seu conjunto e letra por letra, com a partilha com os estudantes, a partir da observação de cada figura, com a escuta do que eles conheciam sobre as gravuras. Então foi apresentado a tipologia das letras, os tipos de letras maiúsculas, minúsculas, a ordem alfabética e a identificação de consoantes e vogais. Procedeu-se a apresentação do glossário oral do alfabeto com as imagens através de vídeo gravado (produzido com aplicativo *Inshot*).

Ao longo do projeto nesse contexto pandêmico, ocorreram ainda muitas rodas de conversas virtuais para escuta do que os estudantes já tinham reconhecido no quintal de casa ou no caminho para casa.

Nos anos seguintes pós pandemia, foram realizados presencialmente os passos destacados anteriormente. Também foi apresentada uma história em quadrinhos que aborda a criação da ESECAE, por meio do aplicativo *Comika*.

Figura 2 – Questão de formulário virtual disponibilizado aos estudantes



Fonte: Elaboração da autora com a ferramenta formulários Google.

Foi disponibilizado ainda um questionário virtual, elaborado com a ferramenta *Google Formulário* sobre o Alfabeto Monjolo, conforme ilustrado na Figura 2. O questionário contempla atividade de perguntas com opções de respostas sobre cada letra, mapas para localização da ESECAE e a Lagoa Bonita no Distrito Federal e no Brasil, plantas e animais que estão na ESECAE e suas características.

O projeto contou ainda com o uso de diversos recursos tecnológicos, destacando-se as linguagens de áudio, vídeo e imagem. O uso da tecnologia da informação foi usado nas aulas online pelo *Google Meet*, bem como suas extensões e ferramentas possíveis de uso nas aulas online e presencial. Foi muito importante a inserção destes recursos nas atividades do projeto. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades distintas como:

- apresentação do vídeo sobre a fauna da ESECAE, pelo Youtube;
- apresentação da imagem do mapa da ESECAE e comunidades circunvizinhas (editado com o *Paint 3D*) para identificar a comunidade que mora, a escola, a ESECAE e o caminho de casa até a escola;
- passeios virtuais, com o uso da ferramenta *Google Earth Studio*, pelas comunidades, pela Região Administrativa de Planaltina, pela ESECAE e pelo Distrito Federal;
- produção de vídeos por meio do programa *Google Earth*, editado no aplicativo *Inshot*, com a exibição do Planeta Terra e a aproximação para a escala do

Brasil, do Distrito Federal, da Região Administrativa de Planaltina e da Escola Classe Monjolo, além do percurso inverso, saindo da escola e voltando para a imagem do Planeta Terra;

- produção de vídeos (*Inshot*) sobre o caminho das águas ao norte e ao sul, saindo da ESECAE e percorrendo todo o Brasil até desaguar no oceano;
- exibição e diálogo sobre o vídeo “Águas Emendadas, no DF, é o berço de Bacias” (Globo News, 2019);
- apresentação dos mapas de Planaltina, do Distrito Federal, do Brasil, da América do Sul e o Mapa Mundi (editados com o *Paint 3D*);
- confecção de atlas;
- exibição de vídeos sobre a história de Brasília e de reportagens sobre a floresta (vídeos do *YouTube* do Globo Rural).

Ademais, promoveu-se atividades práticas envolvendo a interação entre a discente e os estudantes. Dentre essas atividades destacam-se a contação de histórias (Figura 3), audição de *podcasts* (gravado com

Figura 3 – Contação da história os amigos da ESECAE e análise do mapa da ESECAE



Fonte: acervo da autora.

Figura 5 – Fotos das crianças e professora com as árvores do Alfabeto Monjolo e suas mudanças na primavera



Fonte: acervo da autora.

os estudantes e professor), musicalização e brincadeiras para desenvolver noções espaciais.

Para abordar a flora do Cerrado, foram desenvolvidas atividades como experimentos com germinação de plantas (Figura 4), exposição dos frutos do Cerrado, minimercado e degustação, observação das plantas selecionadas para o Alfabeto Monjolo e outras, contemplando suas mudanças na primavera (Figura 5).

Dialogando com as linguagens das artes visuais, apreciou-se as ilustrações do livro da história “Os amigos da ESECAE” (Figura 6) e promoveu-se pintura em tela do animal escolhido que vive na ESECAE, com posterior exposição (Figura 7).

Ademais, com o intuito de explorar a relação dos estudantes com o ambiente que os cerca, foram realizadas atividades de campo, promovendo-se visitas à ESECAE com passeios e observação, inclusive com binóculos. Essas visitas dialogaram ainda com o Programa Parque Educador, uma parceria entre a SEEDF e a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Proteção Animal do Distrito Federal (SEMA), como pode ser visto nas Figuras 8, 9 e 10.

Figura 4 – Experimento para observação da germinação do ipê



Fonte: acervo da autora.

Figura 6 – Exposição do livro “Os Amigos da ESECAE”, cada um ilustrado por um ilustrador



Fonte: acervo da autora.



Resultados e discussão

Foi observado que a aprendizagem das letras e das imagens contribuíram para o avanço nos níveis da psicogênese, bem como para as aprendizagens conexas. Também que o conhecimento foi relacionado aos diversos conhecimentos contidos no alfabeto nos diferentes campos do saber, interligando os conteúdos do currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2018b) e demonstrando que os saberes do cotidiano dos estudantes são correlacionados às aprendizagens em sala de aula previstas para cada ano/série do Ensino Fundamental, tendo em vista a prática social (Distrito Federal, 2014, p. 34).

Dessa forma a abordagem dos componentes curriculares para o ano/série, foi interligada, permitindo o seu desenvolvimento com muita tranquilidade.

Durante os passeios virtuais pelo *Google Studio* à ESECAE, o deslumbramento dos estudantes com as imagens, a curiosidade por passar pela comunidade em que moram e as comunidades circunvizinhas, bem como as escolas que já estudaram ou que seus irmãos estudam, além da possibilidade de visitar qualquer lugar sem sair do seu lugar, demonstrou-se fascinante aos seus olhares. Ver a participação e sugestão por parte

dos sujeitos para melhor desempenho e interesse nas atividades demonstra um caminhar em direção aos objetivos levantados para o projeto.

Considerações finais

A pesquisa sobre a ESECAE mostrou uma riqueza de conhecimentos e vivências que trouxe aos estudantes um aprendizado significativo e relacionado à vivência do local em que vivem. Por meio desse projeto, alcançou-se uma maior conscientização por parte dos estudantes da importância da ESECAE para a vida dos moradores da região e da Região Administrativa de Planaltina. Também demonstrou a possibilidade de ver o que os discentes sabem e conhecem, ilustrado no conhecimento trabalhado ao longo do ano letivo. Como ponto de destaque foi a possibilidade de ter muitas experiências virtuais de lugares sem sair do próprio lugar.

Através dessa pesquisa ilustrada no projeto *Alfabeto Monjolo*, os estudantes tiveram exemplificadas várias vivências e conhecimentos à disposição para ampliar o vocabulário e o conhecimento acerca das palavras utilizadas para trabalhar na alfabetização. O vocabulário e imagens utilizadas para a construção do alfabeto possibilitaram ao educando e ao professor experienciar

o conhecimento disponível, despertando a curiosidade e o desejo de conhecer cada vez mais sobre o espaço em que vivem e que os rodeia.

A partir desse trabalho, foi relatado a percepção das mudanças na flora no trajeto de casa até a escola e a identificação de muitas das imagens do *Alfabeto Monjolo* nesse percurso e no quintal de casa.

Ao longo dos anos de execução do projeto, os objetivos estão sendo alcançados com grande êxito, em especial quanto à prática social dos estudantes. São elucidativas nesse sentido as frases dos estudantes, como: “o que estamos falando é do que tem lá em casa”; “ontem vi no meu quintal”; “professora, o ipê está com flor”; “o pequi já está com frutos”; “vou mandar uma foto para ver se é essa árvore que vi...”

Essa experiência de conexão entre o inventário e o *Alfabeto Monjolo* evidencia que uma aprendizagem

transdisciplinar provoca nos sujeitos maior interesse pelo conhecimento, além de maior acessibilidade ao conhecimento trabalhado e o prazer em aprender e descobrir novas conexões entre o que se conhece e que se vivencia.

Agradecimentos

Agradeço a toda a minha família que me apoiou em toda a fase de pesquisa, elaboração e execução do projeto, e a colaboração de todos os servidores e direção da Escola Classe Monjolo que se dispuseram a buscar acervo para a pesquisa e não mediram esforços para colocar em prática e auxiliar em todas as fases de implementação e execução do projeto. E a todos da Diretoria de Ensino Fundamental da SEEDF pelo apoio.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

CALDART, Roseli et al. **Inventário da realidade:** guia metodológico para uso nas escolas do campo. 2016. Disponível em: <https://groups.google.com/g/remsol/c/W4Jh9BOe1to>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Alfabetização Ecológica: ABCERRADO. In: SOUZA, Mery Lucy do Vale e; ANDRIGUETO, Andréia. C.; SOUZA, Regina Celia P. F. de (Org.). **Educando pelas trilhas do cerrado:** um roteiro de ações para introduzir a educação ambiental em escolas e comunidades. 2ª ed. Brasília: Rede de Sementes do Cerrado, 2015.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. **Alfabetização Ecológica ABCerrado.** Portal Museu do Cerrado. Disponível em: <https://museucerrado.com.br/educacao-ambiental-2/alfabetizacao-ecologica-abcerrado/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Educação do Campo.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Diretrizes-Ed-do-Campo-V6-JUL2020-2.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018.** Institui a Política Pública de Educação do Campo no Distrito Federal. 2018a. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria\\_419\\_20\\_12\\_2018.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html). Acesso em: 31 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL, **Inventário:** Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF. Brasília, 2016. Disponível em [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Proposta\\_Didatica\\_para\\_Construcao\\_de\\_Inventario\\_GCAM\\_2016.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Proposta_Didatica_para_Construcao_de_Inventario_GCAM_2016.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Distrito Federal. **Águas Emendadas da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente.** Brasília, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Infraestrutura e Obras. Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Águas Emendadas: o paraíso do Cerrado.** Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.ibram.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/aguas-emendadas-o-paraíso-do-cerrado.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. **Projeto Político Pedagógico Escola Classe Monjolo.** Planaltina, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp\\_ec\\_monjolo-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_monjolo-1.pdf). Acesso em: 31 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Inventário Escolar:** Escola Classe Monjolo. Planaltina, 2022.

GLOBO NEWS, Jornal das Dez; Portal G1. **Águas Emendadas, no DF, é o berço de bacias.** 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/video/aguas-emendadas-no-df-e-o-berco-de-bacias-6592603.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Figura 7 – Pintura em tela do animal escolhido que vive na ESECAE e exposição



Fonte: acervo da autora.

Figura 9. Visita dos estudantes à Lagoa Bonita na ESECAE.



Fonte: acervo da autora.

Figura 8. Pesquisa de campo na ESECAE, com observação da Lagoa Bonita e das árvores do Cerrado



Fonte: acervo da autora.

Figura 10. Observação com binóculos em pesquisa de campo na ESECAE




Fonte: acervo da autora.



# DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Revista da escola: periódico Agrourbano

*School magazine: Agrourbano jornal*

 Luancristhya Fernandes do Nascimento Almeida \*  
Emanuelle Nascimento da Silva \*\*  
Ingrid Ceciliano de Souza \*\*\*

**Resumo:** O relato apresenta o trabalho realizado para produção de revista informativa, publicando acontecimentos da escola, sua história e da comunidade local. Foi produzida uma edição bimestral, que expõe a história da criação da escola, o contexto da população local e seu desenvolvimento. Foram publicados projetos da escola, acontecimentos prioritários do bimestre, como feiras culturais, apresentações estudantis, projetos literários, festas periódicas e outros eventos que mereceram destaque. Alguns trabalhos dos estudantes também foram agraciados com sua edição na revista. O público-alvo foi o corpo discente, para que estudantes viessem a orgulhar-se de suas origens e de seus feitos, proporcionando conexões com a realidade e com o território em que estão inseridos. Este projeto teve início no segundo semestre de 2023, com a proposta de estender-se para o ano de 2024. Foi executado por alunos do ensino fundamental, na Escola do Campo Centro Educacional Agrourbano Ipê, que atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A metodologia de pesquisa utilizada foi a participativa, em que o aluno é pesquisador, protagonista e narrador do projeto. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas, coleta de fotos da origem do CED Agrourbano Ipê, da comunidade, panfletos da origem do território administrativo onde a escola está inserida. A revista recebeu o nome de Periódico Agrourbano e tem o intuito de informar e eternizar os acontecimentos da escola. Conclui-se que a produção de uma revista escolar promove o desenvolvimento de habilidades relacionais e de aprendizagem, que favorecem o amadurecimento dos estudantes.

**Palavras-chave:** Revista. Atividade Colaborativa. Periódico.

**Abstract:** The report presents the work done to produce an information magazine, publishing events at the school, its history and in the local community. A bimonthly edition was produced, which tells the story of the creation of the school, the context of the local population and its development. School projects, priority events of the two-month period, such as Cultural Fairs, student presentations, literary projects, periodic festivals and other noteworthy events were published. Some of the students' work was also published in the magazine. The target audience was the student body, so that students could take pride in their origins and their achievements, providing connections with reality and the territory in which they live. This project began in the second semester of 2023, with the proposal to extend it to 2024. It was carried out by students of elementary school at the Agrourbano Ipê rural school, which caters for students in the initial and final years of elementary school and high school. The research methodology used was participatory, in which the student is the researcher, protagonist and narrator of the project. The instruments used to collect data were interviews, photos of the origins of the CED Agrourbano Ipê, the community and pamphlets on the origins of the administrative territory where the school is located. The magazine was given the name "Periódico Agrourbano" (Agrourban Periodical) and has the aim of informing and eternalizing the school's events. It is concluded that the production of a school magazine promotes the development of relational and learning skills, which favor the maturity of students.

**Keywords:** Magazine. Collaborative activities. Periodical.

\* Professora de contrato temporário da SEEDF, graduada em Letras - Português/Inglês na faculdade UniCerto e graduada em História pela faculdade Projeção. Contato: luancristhya@gmail.com

\*\* Professora de contrato temporário da SEEDF, graduada em letras - Português/Espanhol pela Universidade do Distrito Federal (UDF). Contato: manu.u98silva@gmail.com.

\*\*\* Graduada em Pedagogia, Faculdade Fortium, 2009. Pós-graduada em Psicopedagoga Clínica e Institucional, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, 2007. Pós-graduada em Gestão Educacional e Orientação Educacional, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, 2007. Professora Secretaria de Educação, 2014. Atualmente é vice-diretora do CED Agrourbano Ipê na SEEDF. Contato: ingridceciliano.s@gmail.com

### Introdução

Sabendo-se que é necessário o uso de diferentes metodologias para o estímulo do aprendizado, a proposta apresentada foi a elaboração de uma revista informativa, contendo os principais acontecimentos da escola, sua história e da comunidade local. A revista possuiu uma edição bimestral, com dois exemplares já publicados. Deu-se, então, ênfase na historicidade da escola e nos projetos elaborados por esta, a fim de contribuir para a evolução comunitária. Alguns trabalhos dos estudantes e eventos relevantes também foram agraciados com sua adição na revista. O público-alvo foram os próprios estudantes, para que eles viessem a orgulhar-se de suas origens e de seus feitos, proporcionando conexões com a realidade e com o território em que os alunos estão inseridos, além de aperfeiçoarem a escrita. Conforme os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental Anos Finais (Distrito Federal, 2018), a escola é um local de combate ao preconceito e a discriminação, buscando uma retomada do sentimento de pertencimento, um retorno às origens, como forma de resistência. Dessa forma, é ensinando sobre a história e a cultura local, principalmente sendo uma escola rural, que se combate o preconceito étnico e regional.

A escola na qual o projeto foi realizado é uma instituição localizada na zona rural, sendo pertencente à modalidade da Educação do Campo. De forma a promover uma maior apropriação do senso de pertencimento ao território e uma maior valorização do mesmo, solicitou-se, na primeira edição da revista, que os alunos selecionados entrevistassem alguns elementos da comunidade escolar para obterem mais informações sobre a escola, seu surgimento e a comunidade em que está inserida.

Por ser uma Escola do Campo, trabalha-se bastante com a metodologia de aprendizagem por meio de projetos. Um dos projetos desenvolvidos foi a *Feira Astrônômica*, idealizada pelo professor de Física. Cada sala ficou com um tema relativo ao espaço, que foi trabalhado dentro das disciplinas dos professores conselheiros. Para a composição da matéria sobre esse evento, pediu-se que os estudantes fizessem registros fotográficos e conversassem com os demais alunos, a fim de angariarem informações e conteúdo suficiente para a revista.

Este projeto teve origem no início do segundo semestre de 2023, com a proposta de estender-se para o ano de 2024, editando assim 2 (duas) revistas no primeiro ano e 4 (quatro) no ano seguinte. O primeiro exemplar foi elaborado por alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, na escola Centro Educacional Agrourbano Ipê, que comporta alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental

Anos Finais e Ensino Médio. Escolheu-se 5 (cinco) alunos, voluntários, com interesse em um aprendizado em edição de texto e escrita informativa, para compor o corpo editorial da revista. Já o segundo exemplar foi elaborado por 8 (oito) alunos a mais, totalizando 13 (treze). O principal objetivo do projeto foi promover um maior interesse por parte dos alunos em desenvolver atividades extraclasse, provocando um maior envolvimento acadêmico, emocional e social, dando-lhes um sentido de pertencimento e vivência de fatos. Isso tanto para os alunos envolvidos no projeto da revista, pois estes teriam que abordar outros colegas, professores, gestores e membros da comunidade, quanto para os alunos leitores, que teriam destaque quando participassem de algo na escola ou almejando fazer parte da equipe editorial da revista.

Com esse propósito, foi possível desenvolver um maior interesse em aperfeiçoar o conhecimento da norma culta da língua portuguesa e da utilização de tipos e gêneros textuais, aprimorando o ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. Não deixando de destacar que a proposta apresenta uma multidisciplinaridade<sup>1</sup> com as outras matérias, pois todos os projetos e trabalhos elaborados na escola serão abordados na revista, assim trazendo conhecimento a quem lê-la. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização do 3º Ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais (Distrito Federal, 2014), diferentes estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para fazer com que os estudantes se apropriem do conhecimento, dialoguem e contribuam com os trabalhos desenvolvidos pelo corpo docente. A revista se elenca, portanto, como uma atividade diversificada, promovendo conteúdo de diversas áreas e exigindo competências, habilidades e atitudes próprias do segmento dos estudantes.

Nota-se, ainda, a presença das seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2015), apresentadas na Tabela 1.

Estas habilidades versam sobre a produção de textos de opinião e informativos, além do conhecimento acerca dos mecanismos e recursos necessários para a produção de tais textos, evidenciando o potencial desse projeto no conteúdo didático do segmento proposto.

### O Periódico Agrourbano e a prática escolar

Foi utilizada a metodologia de pesquisa participativa, em que o aluno é pesquisador, protagonista e narrador do projeto. Teve-se alunos que entrevistaram professores, outros alunos, a diretoria, orientação pedagógica da escola e algumas pessoas da comunidade, desenvolvendo assim a oralidade com as pessoas entrevistadas e a sociabilidade também,

Tabela 1 – Habilidades da BNCC

Nº da Habilidade	Habilidade	Atividade relacionada
EF69LP03	Adequar o nível de formalidade da fala aos temas, contextos/situações, interlocutores.	Entrevistas com professores, gestores e monitores da escola
EF69LP05	Respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos.	Transcrição de entrevistas, respeitando a fala regional da comunidade
EF69LP07	Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.	Estruturação da revista e elaboração das matérias
EF69LP08	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura, o tema e assunto do texto.	Planejamento e elaboração da revista
EF69LP13	Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Abordagem referente a questões históricas e sociais da escola nas matérias do periódico
EF69LP16	Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros, expressando avaliação do texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Separação das matérias e temáticas do periódico e definição dos gêneros utilizados
EF69LP21	Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.	Confecção de matérias referentes à exposições artísticas realizadas na escola e na comunidade
EF08LP03	Justificar, em interações orais, mudança, desvio ou quebra de tópico conversacional, analisando estratégias de retomada do tema da interação.	Escrita das matérias da revista
EF89LP01	Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	Estruturação do conteúdo e das atividades no formato de texto jornalístico
EF89LP03	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	Confecção e elaboração de matérias tangentes à temáticas relevantes socialmente
EF89LP04	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	Confecção e elaboração de matérias tangentes à temáticas relevantes socialmente
EF89LP10	Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.	Escrita do periódico
EF89LP21	Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	Entrevistas com os membros do corpo escolar

Fonte: Elaborado pelas autoras, segundo a BNCC (2024).

além do conhecimento adquirido durante a entrevista. Durante as entrevistas, eram feitas perguntas acerca do assunto e solicitação de fotos do começo da escola CED Agrourbano, fotos da comunidade, panfletos da origem do território administrativo a qual a escola pertence. Ocorreram, durante o primeiro mês, apresentações de turmas sobre datas comemorativas, que tiveram que ser prestigiadas pela equipe editorial da revista, como por exemplo o Dia da Árvore, que contou com uma exposição por parte dos alunos da 2ª série do Novo Ensino Médio. Houve também a Feira Astronômica, que teve a participação dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais propriamente 8º e 9º anos, e do Ensino Médio, mobilizando toda a escola. Esta feira foi elaborada por todos os alunos e cada sala ficou com um tema relacionado ao mundo astronômico e, assim, os alunos decoraram suas salas e apresentaram seus temas para toda a escola. Esses eventos tiveram uma cobertura completa por parte da equipe editorial, ocupando mais de 5 (cinco) páginas da revista. A seguir, capa da primeira edição do periódico.

Todo o trabalho de coleta de informações, fotos, edição e criação de conteúdo foi feito pelos alunos, cabendo às professoras orientadoras a função de coordenar e corrigir erros gramaticais. Contou-se com a boa vontade e cooperação por parte da equipe de coordenação e gestão da escola para que todas as informações e conteúdos fossem colhidos de forma satisfatória, pois, sem esse auxílio, não se faria capaz a execução do trabalho. Os alunos editores da revista utilizaram-se de seus próprios celulares para tirar as fotos, entrevistar outros alunos, professores, equipe gestora e comunidade. Foi criado um grupo de *WhatsApp* para o compartilhamento de todo o material, no qual as professoras responsáveis eram as administradoras e podiam coordenar todos os movimentos necessários para o bom andamento do trabalho.

De acordo com Bittencourt (2005), a construção do conhecimento é um processo que usa todo o conteúdo do saber. Os alunos precisam compreender que é necessário dominar os saberes, trabalhar o conhecimento no processo formativo e de pesquisa e explicitar as atividades exercidas. Essencialmente, a atividade é uma prática intencionada pela teoria.

Conforme as Diretrizes Pedagógicas para Organização do 3º Ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais (Distrito Federal, 2014) sugerem, a unidade escolar aproveitou de forma calculada o tempo e o espaço dos estudantes para conectar-se com a comunidade local e demonstrar todos os trabalhos executados no ambiente escolar e os benefícios alcançados por estes.

A revista recebeu o nome de *Periódico Agrourbano*, por ter uma edição periódica, com o intuito de informar e eternizar os acontecimentos da escola, a qual muitos

Figura 1 – Capa da primeira edição



Fonte: Acervo do CED Agrourbano Ipê (2023).

deles conhecem desde a infância, pois ela tem todos os segmentos escolares como citado anteriormente. Na primeira edição, priorizou-se os projetos multidisciplinares realizados na escola, como a Feira Astronômica, os eventos de literatura e a gincana, além das matérias que comentavam sobre os ganhadores da gincana, a turma destaque da escola e principalmente a retrospectiva do semestre anterior, pois não tiveram revistas no primeiro semestre do ano de 2023.

Segundo Israel (1998), a investigação participativa tem uma abordagem colaborativa, em que o pesquisador participa do processo de construção do conhecimento. Percebeu-se que isso ocorreu com os alunos que montaram a revista. Essa necessitou ser passada por uma diagramação, através da plataforma de design gráfico *Canva*, o qual os alunos tiveram que aprender a manejar, pesquisando na própria internet como o fazia. Assim, desenvolveu-se uma forma de adquirir conhecimento, pois este não estava disponível sem esforço. Muitos tiveram que utilizar a *internet* de sua própria casa e seu próprio computador, o que pode ser facilitado por meio da oferta da escola. Na primeira experiência, percebeu-se que poderia se aperfeiçoar e facilitar alguns processos para a próxima execução.



Todo o trabalho foi acompanhado de perto pelas professoras orientadoras e supervisionado pela equipe gestora da escola, para que nenhum dado errado fosse publicado. Não é permitido o uso indevido do trabalho para atingir algo ou alguém de forma errônea e/ou inadequada. Este também foi um meio de ensinar aos alunos, editores e leitores, ética trabalhista e acadêmica. De acordo com Rocha (2010), a escola deve ter como princípio formar cidadãos críticos. Percebeu-se nesse trabalho uma chance de alcançar esse norteador. Ainda, Ghon (2006) relata que o uso de textos informativos contribui na formação crítica de um aluno, sendo esse explorado adequadamente em ambientes acadêmicos, com as devidas peculiaridades.

Na segunda edição da revista, conseguiu-se ampliar as entrevistas com agentes importantes atuantes na escola CED Agrourbano Ipê, e divulgar alguns projetos fixos, como a medicina chinesa oferecida por um dos professores e coordenador da escola. Todas as dúvidas e questionamentos a respeito dessa modalidade foram retirados na matéria divulgada na revista. Também encontra-se a reportagem sobre o Lixo Zero, trabalho realizado pela professora intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no qual divulgou-se a importância dos monitores escolares e um espaço especial para falar-se de assuntos relevantes à educação e à vivência em comunidade, como a valorização à vida e o orgulho LGBTQIA+.

A experiência da segunda revista trouxe uma empolgação ainda maior, pois tinha um conhecimento prévio do alcance e devido ao sucesso e alcance da primeira edição contou com um número maior de participantes. Tornando um trabalho mais fácil por não sobrecarregar alguns alunos, mas um pouco mais exaustivo para as professoras coordenadoras, por serem mais pessoas para administrar. Deixando bem claro que a revista é um projeto da escola, permitiu-se a proposta de uma ou mais interação de outras matérias e da participação de mais professores colaboradores, expondo seus projetos feitos em sala de aula.

Para exemplificar a experiência vivida pelos alunos participantes desse projeto, temos a história de uma aluna do 8º ano: ela se destacou como líder da equipe, mesmo sendo uma das mais novas. Procurava matérias para acrescentar constantemente, observando cada acontecimento ocorrido na escola e tirando fotos. Com isso desenvolveu uma habilidade maior de relacionamento, e foi eleita como aluna do conselho estudantil da escola CED Agrourbano Ipê. Assim, foi selecionada como responsável pelo projeto para o próximo ano, 2024. A aluna acima citada participou das duas edições, tanto na criação de conteúdo como na formatação da revista, além de auxiliar os outros membros da equipe editorial.

Figura 2 – Página da revista Feira Astronômica



Fonte: Acervo do CED Agrourbano Ipê (2023).

Percebe-se, com isso, o quão importante é a delegação de responsabilidades para os alunos. Gera um sentimento de pertencimento e valorização, tornando possível uma maior evolução acadêmica.

Observou-se que até mesmo a equipe docente criadora do projeto adquiriu mais propriedade para executar o devido trabalho. Não possuindo uma ampla experiência com a formatação e elaboração de um exercício dessa amplitude, foi necessário que buscassem e democratizassem conhecimentos que tornassem possível que todas as etapas da revista fossem realizadas. Buscou-se, portanto, desenvolver habilidades e competências na redação de textos informativos, no *design* das artes, na coleta de fotos e materiais para a exposição, além da lapidação do trabalho em equipe.

### Considerações finais

Conclui-se que o trabalho realizado com os alunos do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Agrourbano Ipê alcançou o objetivo proposto, pois estes desenvolveram habilidades úteis dentro e fora da sala de aula. Com isso, incentiva-se que os outros

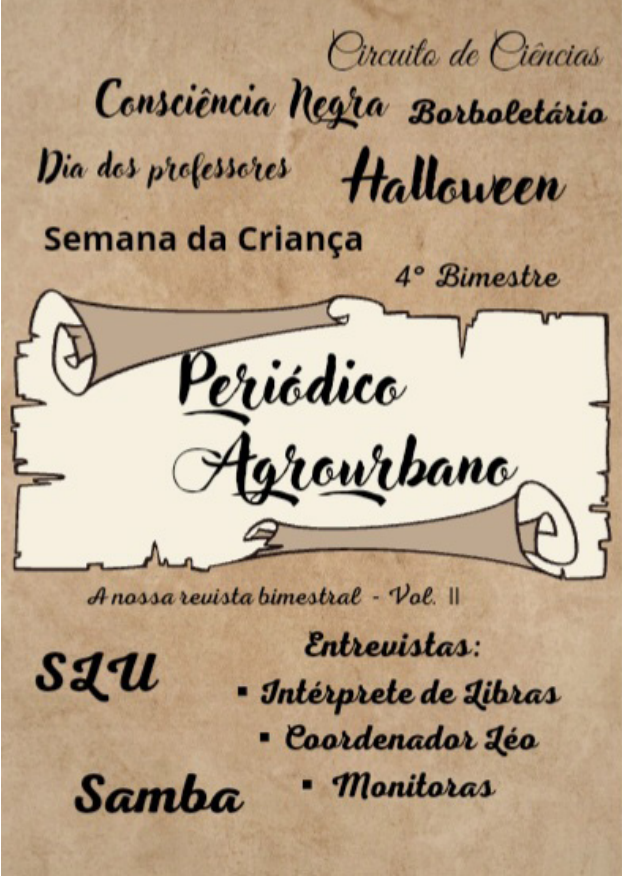
colegas almejem o mesmo. Valoriza-se também o ambiente em que vivem e se conhece melhor sua comunidade. Recomenda-se, então, a aplicação da prática em outras comunidades e escolas para que essas também possam se beneficiar do desempenho alcançado neste projeto, já que foi necessário apenas alunos bem orientados por professores com um objetivo e boa vontade da escola. Importante destacar que o citado trabalho foi um acréscimo de serviços à demanda das autoras, mas com uma bonificação extra de sentimento de dever cumprido.

É importante frisar as dificuldades relatadas pelos estudantes durante a composição do projeto da revista. Eles citaram a complicação em abordarem os indivíduos para as entrevistas e coletas de dados, devido à não recorrência do feito. Além disso, elencaram também o desconforto com a comunicação oral, uma vez que possuem uma personalidade tímida e um inerente vício em telas. Entretanto, pode-se perceber que as problemáticas listadas podem ser solucionadas pelo próprio projeto da revista, ao colocar os estudantes para desenvolverem habilidades relacionais.

### Agradecimentos

À Direção da escola Centro Educacional Agrourbano Ipê, equipe gestora, equipe coordenadora e equipe docente.

Figura 3 – Capa da segunda edição da revista



Fonte: Acervo do CED Agrourbano Ipê (2023).

### Notas

<sup>1</sup> O termo multidisciplinaridade é utilizado aqui por significar, conforme Pires (1998), uma cooperação mútua entre os docentes de diferentes disciplinas, trabalhando seus conteúdos de forma próxima, mas não entrelaçada, utilizando perspectivas e visões próprias da sua matéria. Apesar do trabalho com a escrita e a compilação dos dados realizada na revista, os conteúdos que se referiam a cada disciplina ficaram restritos apenas àquela área.

### Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. Editora Cortez. São Paulo. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização do 3º Ciclo**. Brasília, 2014.
- GHON, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract). Acesso em: 17 abr. 2019.
- ISRAEL, Barbara A. et al. Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. **Annual review of public health**, v. 19, n. 1, p. 173-202, 1998.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 173-182, 1998.
- ROCHA, Marcelo Borges. Textos de divulgação científica na sala de aula: a visão do professor de ciências. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 29, p. 24-34, 2010. Disponível em: [https://apl.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed29/rev\\_augustus\\_ed29\\_02.pdf](https://apl.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed29/rev_augustus_ed29_02.pdf). Acesso em: 17 abr. 2019.

# DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## American experience: uma imersão na cultura americana

*American experience: an immersion in american culture*

 Ana Paula da Silva Lopes de Oliveira \*

**Resumo:** O projeto *American Experience: imersão na cultura americana* foi criado para explorar a diversidade cultural e geográfica dos Estados Unidos, permitindo que os alunos aprendam sobre história, tradições, culinária, música, dança e outros aspectos de diferentes estados americanos. Ele foi adaptado para diferentes níveis de ensino, pois teve como público-alvo as turmas de anos finais do Ensino Fundamental II, 8º e 9º anos, no Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria, Distrito Federal. Seus principais objetivos foram: introduzir os alunos à diversidade cultural e geográfica dos Estados Unidos, promover a pesquisa e a habilidade de apresentação oral, fomentar o respeito e a apreciação de diferentes culturas, desenvolver habilidades de trabalho em equipe, entre outras habilidades específicas como envolver os alunos em uma exploração emocionante da cultura americana e seus estados, incorporar elementos de história, geografia, ciências sociais e até comida típicas de cada estado e região. Os resultados apontam a importância de estudar a cultura americana para alunos dos anos finais e que essa pode ser uma experiência enriquecedora, pois permite que os estudantes compreendam o impacto cultural, político e econômico dos Estados Unidos no cenário global da cultura *pop* e da mídia global, entre outros.

**Palavras-chave:** Estados Unidos da América. Cultura americana. Política. Turismo. Aprendizagem.

**Abstract:** The experience report this project report *American Experience: Immersion in American Culture*, was created to explore the cultural and geographic diversity of the United States, allowing students to learn about the history, traditions, cuisine, music, dance and more of different American states. The project can be adapted for different levels of education and is inclusive. The target audience was the upper secondary classes of elementary school II, 8th and 9th years, in the 3rd two months at the Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria/DF. Its main objectives are to introduce students to the cultural and geographic diversity of the United States; promote research and presentation skills; foster respect and appreciation for different cultures; develop teamwork skills. Among other specific skills engage students in an exciting exploration of American culture and its states, while developing research, presentation and teamwork skills; incorporate elements of history, geography, social sciences and even culture and food typical of each state and region. Studying the importance of American culture for final year students can be an enriching experience, as it allows students to understand the cultural, political and economic impact of the United States on the global stage *pop* culture and global media.

**Keywords:** United States of America. American culture. Politics. Tourism. Learning.

\* Ana Paula da Silva Lopes de Oliveira é formada em Letras com licenciatura em Língua Moderna Estrangeira (UNIDESC-GO), especialista em psicopedagogia (FAVENI), professora da Educação Básica da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: anap.oliveira@edu.se.df.gov.br.

### Promovendo a compreensão da língua inglesa

*A língua inglesa é a arma mais poderosa da humanidade, pois ela é a única capaz de conectar bilhões de pessoas ao redor do mundo (Tracy Ryan).*

Estudar a importância da cultura americana para alunos dos anos finais pode ser uma experiência enriquecedora, pois permite que os estudantes compreendam o impacto cultural, político e econômico dos Estados Unidos no cenário global. O inglês é a língua franca do mundo dos negócios e da diplomacia. O estudo da cultura americana também pode melhorar as habilidades na língua, preparando nossos alunos para futuras oportunidades acadêmicas e profissionais. Explorar a cultura americana permite que os alunos discutam questões relacionadas aos direitos civis, democracia e igualdade, que são relevantes em nível global. Com relação à inovação e tecnologia, muitas das principais empresas de tecnologia e inovação do mundo têm sede nos EUA. Assim, estudar a cultura americana pode inspirar os alunos a se interessarem por ciência, tecnologia, engenharia e matemática (*STEM*)<sup>1</sup>.

Os Estados Unidos têm relações diplomáticas com quase todos os países do mundo, então o contato com a cultura americana pode ajudar os alunos a compreender as dinâmicas das relações internacionais e os desafios globais. Na arte e cultura, os EUA têm contribuído significativamente para a música, literatura, cinema, ou seja, no cenário da arte contemporânea como um todo. Assim, aprender sobre a cultura americana ajuda a promover a cidadania global, encorajando os alunos a entenderem e respeitarem diferentes culturas, perspectivas e identidades em um mundo cada vez mais interconectado.

### Metodologia *Let's trip to the USA!*

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a) trazem uma abertura para aceitação de diferentes línguas e maneiras de estar e ser no mundo, em seu diálogo com os eixos transversais do currículo Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, que possibilita uma educação capaz de promover e fortalecer a formação de indivíduos autônomos, críticos, conscientes de si e acolhedores das diferenças e das dimensões humana e social de outras culturas e da sua própria.

Para isso, a organização da matriz em objetivos e conteúdos se apoia em quatro eixos de desenvolvimento. Isso torna-se muito importante, pois o trabalho através de projetos nos anos finais objetiva um refinamento na oralidade (interação discursiva, compreensão oral, produção oral); na compreensão e produção escrita (estratégia

de leitura, leitura e fruição, avaliação dos textos lidos, estratégias de escrita: escrita e pós-escrita, compreensão e produção escrita – práticas de escrita); na interculturalidade (manifestação e evolução linguístico-culturais, comunicação intercultural) e Práticas Mediadas pelas Tecnologias Digitais (Distrito Federal, 2018b).

### Replicabilidade

*Aprender uma língua estrangeira não é apenas entender novas palavras para as mesmas coisas, mas aprender maneiras diferentes de pensar sobre as coisas (Flora Lewis).*

Uma vez que buscamos criar uma experiência educativa abrangente e interdisciplinar, trabalhamos em uma estreita colaboração com professores de diversas disciplinas, garantimos que o conteúdo apresentado seja acessível e facilmente adaptável em outras escolas e contextos. Isso significa que outros educadores podem implementar com sucesso o projeto, incorporando elementos de História, Língua Inglesa, Ciências Sociais, Artes e muito mais. Ao tornar o projeto replicável, estamos contribuindo para a disseminação do conhecimento e promovendo uma abordagem multidisciplinar para a aprendizagem, enriquecendo assim o currículo educacional.

Com relação ao perfil do professor que queira replicar esse projeto em outras escolas, é preciso conhecer previamente a cultura americana, conhecer a história dos estados americanos, ter acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sentir entusiasmo pelo projeto e conseguir transmitir essa empolgação aos alunos, inspirando o envolvimento e melhorando a cada proposta o engajamento no projeto. Um professor que possa compreender o impacto positivo dos projetos na aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, além de acreditar na importância de seu trabalho. Deve ainda estar aberto a promover a empatia e a aceitação da diversidade, o que é fundamental para preparar os alunos para o mundo, além de acreditar que a sala de aula pode oferecer um ambiente seguro para os alunos aprenderem sobre diferentes culturas, origens e perspectivas. Além disso, entender que projetos colaborativos como esse podem ajudar os alunos a desenvolverem uma mentalidade mais inclusiva e respeitosa.

### Os desafios do projeto fora da caixa!

No início do projeto, os alunos responderam um questionário com as seguintes perguntas: Você tem celular? Ao abrir o menu inicial dele, quantas palavras na língua inglesa você identificou? Outras perguntas também foram feitas, a respeito do ambiente externo da escola, na volta para casa: quantas palavras em inglês você consegue ler e compreender, como as palavras *delivery*, *design*, *fitness*, *fast food*, entre outras?



Para muitos, aprender uma segunda língua pode ser um processo muito longo e demorado, os alunos não se sentem motivados para o engajamento na disciplina. Assim, se fez necessário, antes da abordagem, uma conscientização sobre a importância da língua inglesa e como ela está inserida no nosso cotidiano.

Para uma abordagem mais ampla, é necessário explicar o conceito do estrangeirismo. No campo das mudanças linguísticas, os empréstimos de palavras ou expressões são em geral associados a atitudes valorativas positivas do povo que os toma em relação à língua e à cultura do povo que lhes deu origem.

Assim, antes de mergulharmos mais fundo, é importante definir o que exatamente são os estrangeirismos. Em termos simples, estrangeirismos são palavras, expressões ou construções sintáticas originadas em outras línguas que são adotadas e incorporadas ao léxico de uma língua receptora. No caso do português, é comum encontrarmos estrangeirismos provenientes de línguas como o inglês, o francês e o espanhol, devido a influências históricas, culturais e tecnológicas.

Um dos principais benefícios dos estrangeirismos é a capacidade de preencher lacunas lexicais. À medida que a sociedade avança, novas ideias, conceitos e tecnologias surgem, muitas vezes sem uma equivalência exata na língua receptora (Faraco, 2012). Nesses casos, os estrangeirismos permitem uma comunicação mais precisa e eficiente. Além disso, a incorporação de palavras estrangeiras pode enriquecer o vocabulário e refletir a diversidade cultural e a interconexão global. Por isso, é necessário que este aluno comece a se preparar para esse novo mundo que o espera. Não se trata apenas de uma habilidade adicional, mas de uma necessidade para profissionais que desejam se destacar e prosperar em suas carreiras.

Portanto, na perspectiva da globalização, são os meios de comunicação que se revelam particularmente eficazes, pois todas essas palavras são responsáveis por nos fornecer uma visão do nosso futuro, cada palavra nova que se aprende é uma janela que se abre em nossa mente. Nem todos os indivíduos são igualmente atingidos por esse processo: nossos alunos, por sua vez, encontram novas perspectivas sobre o mundo e a ótica das diversidades das pessoas em diferentes lugares.

Figura 1 – Preparação de vouchers para a feira cultural



Fonte: arquivo pessoal.

### 1º passo

No primeiro passo, foi apresentado o projeto *American experience* aos alunos, explicado seus objetivos e a importância de estudar a cultura americana. Dividimos a turma em grupos pequenos e atribuímos a cada grupo um estado americano para pesquisa. Fornecemos uma lista de tópicos de pesquisa, como história, geografia, tradições, culinária, música e esportes, para cada estado. Incentivamos os alunos a fazerem perguntas que gostariam de responder sobre o estado atribuído. Os grupos de alunos deveriam realizar pesquisas em bibliotecas e *na internet* para coletar informações sobre seus estados. Logo depois, os estudantes criaram relatórios em seus cadernos e apresentaram cada tópico abordado. Os grupos prepararam apresentações ou relatórios visualmente atraentes usando recursos como fotos, mapas, gráficos e vídeos. Também abordamos o tema nas redes sociais, criando *folders* e informativos através da internet.

Na Figura 1, os alunos estão preparando seus vouchers para “vender” no dia da feira cultural e a Figura 2 mostra uma arte para as mídias sociais e promoção do evento, através de cartazes e engajamento na internet.

Em um mundo onde a comunicação eficaz e a capacidade de influenciar os outros são habilidades, ensinar técnicas de vendas e persuasão para alunos dos 8º e 9º anos foi muito satisfatório, pois esse foi um investimento no desenvolvimento de habilidades interpessoais e preparação para o futuro. Exploramos estratégias práticas e princípios fundamentais que podem capacitar os alunos a se tornarem comunicadores persuasivos e eficazes. Na elaboração dos *stands* de vendas, o objetivo principal era convencer os alunos convidados de outra turma para conhecer seu respectivo estado dos EUA.

Figura 2 – Folder informativo feito para as mídias sociais



Fonte: Instagram da escola

Quando os alunos eram abordados, eles precisaram usar técnicas de vendas e persuasão para conseguir um *voucher*, que seria contabilizado no final da feira. O estado que conseguisse mais *vouchers* seria o vencedor do projeto.

Nessa escola em especial, promover atividades que desenvolvam as habilidades de comunicação dos alunos, como falar em público, era uma grande barreira que foi quebrada aos poucos. A cada possibilidade de ganhar um *voucher*, os alunos tinham que elaborar argumentos convincentes e usar linguagem corporal positiva e a empatia, para conseguir alcançar seus resultados. Encorajá-los a praticar a clareza, a concisão e o impacto em suas comunicações, foi um grande desafio vencido.

### 2º passo

Os alunos organizaram suas apresentações em grupo para garantir que todos estavam preparados e era feito um *feedback* no final de cada aula. Realizamos depois uma feira cultural onde cada grupo apresentou as informações sobre seu estado. Na organização da feira, os grupos puderam preparar amostras de comida típica, música ou dança para compartilhar durante as apresentações. Cada um deles criou um *stand* de vendas de passagens aéreas, juntamente com pacotes de viagens, para alguns estados turísticos dos Estados Unidos. Os mesmos decoraram seus espaços com elementos relacionados ao estado (bandeiras, mapas, arte, decorações e comidas típicas). A Figura 3 mostra uma maquete feita pelos alunos, representando o estado do Havaí. Já a Figura 4 mostra um pouco da decoração que os alunos fizeram na entrada da feira cultural enquanto que a Figura 5 mostra os alunos no momento da feira, vendendo os *vouchers* para suas respectivas viagens.

### 3º passo

A avaliação das apresentações foi realizada com base na qualidade da pesquisa, clareza da comunicação e envolvimento do público. Logo depois os alunos tiveram que relatar por escrito suas reflexões sobre o que aprenderam durante o projeto e como isso expandiu seu entendimento da cultura americana.

O principal resultado obtido foi a mudança de comportamento, pois os alunos da escola tinham poucas referências de projetos culturais e pouco engajamento em tudo que era diferente, proposto pelos professores. Assim, os pontos positivos, além das aprendizagens adquiridas, foi a participação efetiva de todos alunos, o envolvimento e imersão na cultura americana, a inclusão com os alunos com deficiência nas salas, entre outros.

Figura 3 – Maquete da geografia do estado do Havaí



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Decoração feita pelos alunos na entrada da feira cultural



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 5 – Alunos vendendo seus vouchers na feira



Fonte: arquivo pessoal de autor 1.



Figura 6 – Stand de vendas do estado de Nova Iorque



Fonte: arquivo pessoal de autor.

Figura 7 – Stand de vendas do estado de Nova Iorque



Fonte: arquivo pessoal de autor.

Em resumo, os alunos compreenderam que estudar a cultura americana é importante para eles, porque fornece uma base sólida para que compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades críticas e culturais para que se preparem para um futuro em um ambiente globalizado. Além disso, oferece uma oportunidade para discutir questões importantes, como diversidade, democracia, economia e cultura. As Figuras 6 e 7 mostram o stand de vendas do estado de Nova Iorque.

### Da sala de aula para o mundo...

A sala de aula é muito mais do que um espaço físico onde ocorre a transmissão de conhecimento. É um local, entre outros, no qual os alicerces para o sucesso futuro são estabelecidos. O mundo moderno demanda mais do que apenas habilidades acadêmicas: requer cidadãos globais que estejam preparados para enfrentar os desafios complexos de nossa sociedade. É um espaço que pode servir como um trampolim para capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em um mundo cada vez mais interconectado. As habilidades de comunicação e colaboração são essenciais para o sucesso no mundo profissional e social. Dessa maneira, por meio de atividades de trabalho em equipe, debates, apresentações e projetos de grupo, os alunos aprendem a expressar suas ideias de forma clara e persuasiva, a ouvir ativamente os outros e a trabalhar de forma colaborativa para alcançar objetivos comuns.

De acordo com os documentos normativos da SEEDF, nos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas e avaliativas que melhor se amoldam a um

processo formativo são: observação, entrevistas, resolução de problemas, criação de documentários, filmagens, trabalhos em grupos, dramatizações, leituras e discussões coletivas, desafios à criatividade, avaliação por pares, portfólios, criação e gestão de *blogs*, *sites*, testes ou provas, entre outras (Distrito Federal, 2018c). Assim, neste projeto, a avaliação se deu de acordo com os registros normativos. Os alunos foram avaliados paulatinamente, através de pesquisas e registros/diário de bordo, de acordo com a proposta de aprendizagem do projeto e, à medida que se ia alcançando um objetivo, o *feedback* era repassado para o aluno, para promover aprendizagens significativas e instrumentalizar o estudante para a construção do conhecimento sob a mediação do professor.

### Considerações finais

No decorrer desse projeto, os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre a diversidade e a riqueza da cultura americana. Eles descobriram como diferentes estados dos EUA têm suas próprias tradições, histórias e influências culturais. O projeto também enfatizou a importância do respeito pela diversidade cultural, uma vez que os alunos exploraram como os Estados Unidos são um país multicultural, com uma história de imigração e contribuições de pessoas de todo o mundo. Os alunos agora têm uma compreensão mais profunda das conexões entre a cultura americana e o cenário global, pois eles viram como a cultura *pop* americana, a política, a economia e a diplomacia afetam o mundo de várias maneiras. Durante o projeto, os alunos desenvolveram habilidades de pesquisa, organização

de informações e apresentação e aprenderam a como criar apresentações visualmente atraentes e comunicar eficazmente suas descobertas.

Espera-se que esse projeto tenha incentivado a curiosidade dos alunos e os tenha inspirado a continuar aprendendo sobre culturas diferentes, tanto dentro quanto fora dos Estados Unidos. Explorar a cultura americana também pode ter contribuído para a promoção

da tolerância e do respeito pelas diferenças, uma vez que os alunos foram desafiados a pensar criticamente sobre estereótipos e preconceitos culturais. O projeto realizado pode proporcionar aos alunos aprendizados que eles levarão para a vida profissional, preparando-os para se tornarem cidadãos globais mais informados e engajados, capazes de entender e de participar de questões globais importantes no mundo. ■

### Notas

<sup>1</sup> STEM corresponde ao acrônimo formado pelas iniciais da palavra ciência (science), tecnologia (technology), engenharia (engineering), e matemática (mathematics), em inglês. Trata-se de uma metodologia de ensino que visa integrar essas áreas do conhecimento a fim de fomentar o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, buscando preparar os estudantes para os desafios atuais.


### Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização do 3º ciclo de Aprendizagem (6º ao 9º ano)**. Brasília, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: concepção de avaliação formativa. Brasília, 2018c.
- FARACO, Carlos Alberto. **O estrangeirismo**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LEWIS, Flora. **Europe**: a tapestry of nations. New York: Simon & Schuster, 1987.
- RYAN, Tracy. **The argument**. Australia: Editora Fremantle Press, 2018.



## ■ Copa do Mundo de Futegude e Futeso7 com produção de álbum

*Futegude and Futeso7 World Cup with album production*

 Marli Pereira da Silva \*  
Wellington dos Santos \*\*

**Resumo:** O presente relato de experiência visa apresentar os resultados da execução do projeto *Copa do Mundo de Futegude e Futeso7 com produção de álbum*, que consistiu em desenvolver o conteúdo da grade curricular, propiciar a interação do conhecimento entre os estudantes, fomentar o protagonismo e a autoestima, através do tema Copa do Mundo de Futebol FIFA 2022, utilização de jogos de tabuleiro e produção de álbum. As ações do projeto foram realizadas na Escola Classe Aprodarmas, na Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal, Brasil, com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que participavam da Educação em Tempo Integral. Objetivou-se também contextualizar o conhecimento, na aplicação do Currículo em Movimento do Distrito Federal, levando em consideração o campo de interesse da maioria da comunidade escolar participante do projeto, com possibilidades de interação social, protagonismo do estudante e tornando o cenário pedagógico lúdico. Os aportes teóricos utilizados consistem na perspectiva epistemológica da Subjetividade de Fernando González Rey, com uma abordagem qualitativo-interpretativa que está em consonância com a teoria de González Rey e com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

**Palavras-chave:** Protagonismo. Ludicidade. Interação. Aprendizagem.

**Abstract:** This Experience Report aims to present the results of the implementation of the Football World Cup and futeso7 Project with album production, which consisted of developing the content of the curriculum, promoting the interaction of knowledge among students, fostering protagonism and high self-esteem, through the FIFA 2022 World Cup theme, use of board games and album production. The project was carried out at the Escola Classe Aprodarmas, in the Planaltina Administrative Region, Distrito Federal, Brazil, with students from the 3rd to the 5th year of elementary school, who were taking part in Full-Time Education. The aim was also to contextualize knowledge in the application of the Federal District's Curriculum on the Move, taking into account the field of interest of the majority of the school community participating in the project, with possibilities for social interaction, student protagonism and making the pedagogical scenario playful. The theoretical contributions used were from the epistemological perspective of Fernando Gonzalez Rey's Subjectivity, with a qualitative-interpretative approach that is in line with the Gonzalez Rey's theory and Saviani's Historical-Critical Pedagogy.

**Keywords:** Protagonism. Playfulness. Interaction. Learning.

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Orientação e Gestão Escolar. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: marylisilva06@gmail.com.

\*\* Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (UCM) e Neuroaprendizagem (FSG), Educação Financeira EAD (FACULESTE). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: wscafe@hotmail.com.

### Introdução

A ideia do *Projeto Copa do Mundo de Futegude e Futeso7 com produção de álbum* surgiu na perspectiva de trabalho aliado ao campo de interesse dos estudantes da Escola Classe Aprodarmas e com a necessidade de desenvolver as aprendizagens conjuntamente com as diretrizes da Educação Integral e a proposta político-pedagógica da escola. A Educação em Tempo Integral da unidade de ensino Aprodarmas atendia 105 estudantes, os quais fizeram parte do projeto. Vivenciava-se o período de Copa do Mundo de Futebol FIFA 2022, evento que envolve vários países que representam todos os continentes, e na unidade de ensino, os estudantes praticavam os jogos de tabuleiro Futegude e Futeso7, que são jogos relacionados ao futebol e que geram muita interação entre os discentes.

O Futegude é um jogo de tabuleiro revestido por grama sintética com marcações semelhantes ao campo de futebol onde os jogadores eram representados por bolas de gude e o goleiro representado por um obstáculo na frente do gol. Os estudantes utilizavam um taco de madeira para movimentar a bola de gude até o gol. O Futeso7 também é um jogo de tabuleiro revestido por grama sintética com marcações de um campo de futebol com um elástico fazendo a linha central do campo. Este elástico era utilizado pelos estudantes para impulsionar a bola de *ping pong* até gol. Estes jogos são analógicos e se usa diversas peças: bola de gude, bolinhas de *ping pong* etc. criados e adaptados no contexto desta unidade escolar para diversificar as oficinas da Educação em Tempo Integral (Figura 1).

É comum na Educação em tempo integral da Escola Classe Aprodarmas o emprego de jogos analógicos como ferramenta pedagógica, utilizando-se de diversos meios de produção de materiais com a participação dos estudantes. Segundo Santos e Santos (2020, p. 44), o uso de jogos analógicos como ferramenta de aprendizagem favorece a expressão da ludicidade no contexto escolar. De acordo com Kishimoto (2003, p. 25), “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”.

A Educação em Tempo Integral está presente na unidade de ensino Aprodarmas, seguindo os objetivos descritos nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (Distrito Federal, 2018b). Para o desenvolvimento do projeto *Futegude e Futeso7*, contemplam-se objetivos que visam estimular o vínculo da escola com a comunidade e promover o protagonismo juvenil. A Educação em Tempo Integral é um direito de todos os estudantes brasileiros e visa a formação integral do cidadão, com ampliação do espaço-tempo de aprendizagem possibilitando ao estudante envolver-se em diversas atividades educativas, esportivas e de lazer promovendo uma prática pedagógica com desenvolvimento das aprendizagens. Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral visa contribuir na implementação das disciplinas de língua portuguesa e matemática com atividades diversificadas e dinâmicas, além da inserção do esporte, do lazer e da cultura, de forma interdisciplinar (Distrito Federal, 2018b).

### 1. Fundamentação teórica

Essa proposta pedagógica foi desenvolvida na perspectiva teórica epistemológica da Subjetividade de González Rey. A teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey nos permite compreender os complexos psicológicos humanos produzidos nos diferentes espaços sociais, considerando todos os contextos em

Figura 1 – Tabuleiro de Futegude e interação das crianças com os jogos



Fonte: arquivo pessoal.



que o indivíduo está inserido: cultural, histórico, social e emocional (Alcântara; Oliveira, 2020). A pesquisa qualitativo-interpretativa contribuiu para que as ações desenvolvidas no projeto *Copa do Mundo de Futegude e Futeso7* fossem construídas principalmente pela relação dialógica, permitindo assim que o estudante seja protagonista do seu conhecimento. A teoria da Subjetividade está em consonância com a concepção da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011), contribuindo para compreender o estudante como resultado da interação social e educacional. Neste sentido:

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores (Distrito Federal, 2014, p. 31-32).

No contexto de produção e realização deste projeto, foi levado em consideração os aspectos individuais e sociais dos estudantes na realização da *Copa do Mundo de Futegude e Futeso7* com produção de álbum, com ênfase na interação, na apropriação do conhecimento historicamente construído e socialmente compartilhado e na autonomia do estudante e mobilização de recursos subjetivos para a promoção de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as estratégias desenvolvidas foram baseadas nas metodologias ativas, permitindo que os estudantes aprendessem de maneira participativa por meio de situações reais.

## 2. Surgimento do projeto

O ano letivo de 2022 na Escola Classe Aprodarmas trouxe alguns desafios quanto ao cenário de atenção dos discentes na Educação em Tempo Integral, modalidade de ensino da Educação Básica brasileira que, de maneira espontânea, requer ludicidade e dinamicidade ao trabalho pedagógico. As atividades desenvolvidas na escola eram em formato de oficinas para que os estudantes tivessem maior interação e oportunidade de um trabalho coletivo para a construção de uma aprendizagem significativa. Como os estudantes, em sua maioria, gostavam de futebol, estavam empolgados com a realização da Copa do Mundo de Futebol FIFA 2022 e sempre traziam de casa informações e figurinhas da copa, entre uma aula e outra esse era o tema que ocupava o diálogo entre os estudantes.

A escola não possuía quadra poliesportiva para a prática de futebol e como não poderíamos deixar de fazer a articulação entre a escola e o acontecimento social do momento, a Copa do Mundo, surgiu então a possibilidade de dar sequência a uma ideia já vigente na unidade de ensino, em anos anteriores, que era futebol com bolas de gude e a implementação do álbum com as figurinhas dos discentes.

## 3. Metodologia

A *Copa do Mundo de Futegude e Futeso7* com produção de álbum foi realizada entre maio e agosto de 2022 na Escola Classe Aprodarmas da Regional de Ensino de Planaltina, projeto realizado no espaço-tempo da Educação em Tempo Integral, em que eram atendidos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Neste mesmo período, estava ocorrendo a Copa do Mundo de Futebol, torneio que envolve vários países e mobiliza a sociedade para o evento. Essa temática também fazia parte do cotidiano escolar, além do auge do álbum da Copa do Mundo FIFA 2022, que engajou os torcedores para que pudessem colecionar figurinhas dos jogadores.

O álbum da Copa do Mundo fazia parte dos momentos de intervalos, recreações e das diversas aulas, sendo, por parte dos discentes, o assunto do momento, porém, nem todos os estudantes tinham álbum e nem figurinhas, pois a condição socioeconômica da comunidade escolar não permitia a aquisição deste passatempo. Todas as quintas-feiras, a Educação em Tempo Integral realizava atividades diversificadas contemplando a parte flexível das Diretrizes Pedagógicas da Educação em Tempo Integral, sendo estas realizadas em formato de oficinas. Dentre delas, existia a de Futegude e Futeso7. As oficinas se configuravam como o momento em que os estudantes aprendiam a jogar e interagiam uns com os outros devido à dinâmica do jogo.

No desenvolvimento do projeto, os estudantes aprenderam como brincar nos tabuleiros, as regras dos jogos e algumas oficinas foram dedicadas a conhecer a Copa do Mundo de Futebol, bem como as seleções e países participantes. Durante os meses de abril e maio, foram realizados jogos entre os estudantes para que representassem os países selecionados para os jogos da copa e produção dos álbuns com fotos, montagem da história das seleções e breve histórico dos jogos de tabuleiro que fariam parte do projeto.

Em determinado momento do projeto, foi necessário fazer adaptação da *Copa do Mundo de Futegude e Futeso7* com a Copa do Mundo de Futebol. De acordo com a tabela desta competição, seriam 32 seleções e ao final do campeonato restaria apenas uma campeã. Interessante destacar que foram levadas em consideração

Figura 2 – Alunos envolvidos com o Futeso7



Fonte: arquivo pessoal.

as competências e habilidades dos jogadores e nível de interesse pelo jogo. Ao mesmo tempo que aconteciam os jogos da copa do mundo, acontecia também a produção do álbum com participação de todos os estudantes.

O álbum foi produzido semelhante ao álbum oficial que estava à venda com informações de jogadores dos 32 países participantes da copa. Em cada página do álbum produzido pela escola, havia um breve histórico de um país participante da copa, espaço para colar uma figurinha do jogador do Futegude, jogador do Futeso7 e a foto oficial dos jogadores da seleção de cada país. Todos os estudantes foram fotografados e suas fotos transformadas em figurinhas da *Copa do Futegude e Futeso7* com os nomes dos países que representavam. Como no álbum oficial havia os jogadores ouro, no álbum dos estudantes também haviam as figurinhas raras, que foram representadas pelas fotografias dos professores envolvidos no projeto.

Cada estudante participante recebeu um álbum sem figurinhas. Vale destacar que as figurinhas do álbum retratavam os próprios discentes: havia a foto do estudante, sua seleção de escolha, bandeira do país e breve relato sobre a seleção participante da copa. Os estudantes adquiriam as figurinhas com dinheirinho sem valor que era conquistado através do desenvolvimento nos conteúdos, valorização do patrimônio escolar, entre outros, e isso permitia obter valores para que fossem gastos nos momentos específicos de compra e venda de figurinhas.

A atividade de utilizar o dinheiro sem valor de mercado para a compra das figurinhas do álbum visava educar o estudante sobre as finanças de maneira lúdica, aprender e mudar sua relação com o dinheiro, conseguindo fazer escolhas mais assertivas e tendo noção de como lidar e enfrentar problemas financeiros. Essas figurinhas estavam embaladas em saquinhos, pois a surpresa de encontrar os

Figura 3 – Crianças interagindo com o álbum



Fonte: arquivo pessoal.

colegas era imensa e quando encontravam uma que já possuíam, os estudantes precisavam interagir para realizar a troca. Com essa dinâmica, os estudantes perceberam que seu ídolo poderia ser alguém bem próximo de si.

Os jogos do Futegude envolveram os estudantes dos 4º e 5º anos e do Futeso7 os estudantes dos 3º anos. As duas modalidades dos jogos iam acontecendo e, ao mesmo tempo, as emoções afloravam e os sentimentos de alegria, de tristeza, de competitividade e outros ganhavam destaque, mas sempre tinha um professor para orientar e ajudar os alunos a lidarem com suas emoções e sentimentos, tendo em vista que o ambiente do jogo permite que o estudante adquira iniciativa e autoconfiança.

Nesse processo, uns jogavam, outros assistiam, outros ajudavam na organização das torcidas e assim havia aprendizagem pela interação e participação de todos. Além disso, foi trabalhada a educação socioemocional, que reconhece as emoções com papel fundamental na vida dos estudantes, influenciando sua capacidade de aprender, resolver conflitos e tomar decisões (Rodrigues, 2022). Na fase final da *Copa de Futegude e Futeso7*, reuniram-se todos os estudantes para acompanharem as finais da copa e completarem seus álbuns por meio da interação e troca de figurinhas.

## 4. Resultados e discussões

Com a realização do projeto *Futegude e Futeso7*, os estudantes vivenciaram de forma concreta dentro da instituição de ensino o que estava acontecendo na sociedade. Com as ações implementadas no projeto, foram desenvolvidas as habilidades procedimentais e socioemocionais dos estudantes, por meio de vivências teórico-práticas nos diversos segmentos que constituem sua trajetória de vida (Distrito Federal, 2018a, p. 19).



O projeto, além de contextualizar diversos conteúdos relacionados aos países, cultura, esporte, lazer e explorar o letramento e raciocínio lógico matemático, trazia a possibilidade da interação entre os estudantes, o uso dos jogos de tabuleiro, incentivo à diminuição do tempo de tela, bem como favoreceu a autoestima através do álbum.

Considerações finais

O ponto alto da execução do projeto foi a empolgação dos estudantes, estímulo e engajamento, observado pelas suas relações em sala de aula e envolvimento nos conteúdos, nos corredores da escola, intervalos e recreio. A temática Copa do Mundo era vivenciada pelos estudantes de forma prática e aliada ao contexto escolar, criando um elo com o conhecimento e favorecendo a aprendizagem de forma participativa e com valorização do protagonismo do estudante, dando a oportunidade para que a equipe pedagógica que coordenou as atividades e os professores pudessem interagir com os discentes, elaborando conjuntamente novas ideias e facilitando a mediação de conflitos que surgiam, de forma espontânea, por meio da interação e socialização, contribuindo assim para o controle das emoções.

Durante a implementação do projeto, houve dificuldade para a impressão das figurinhas e dos álbuns, pois estes foram impressos em papel fotográfico e com tintas coloridas. Para sanar essa dificuldade, contamos com o apoio de toda a equipe gestora da escola na aquisição dos materiais, já que todos os estudantes participantes do projeto receberam.

A articulação da Copa do Mundo no cenário pedagógico com a produção do álbum, valorizando os próprios estudantes bem como a participação deles como jogadores e representantes de uma seleção, sendo assim a estrela do evento, favoreceu uma aprendizagem efetiva, pois permitiu ao estudante fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

É possível que essa estrutura de trabalho possa funcionar em outros espaços escolares, na aplicação de determinado projeto adotado pela escola ou turma, mas o que é verdadeiramente significativo é a valorização do discente em suas produções e em suas afinidades temáticas. Neste caso, o campo de interesse foi o jogo, o futebol, a copa e o álbum de figurinhas, mas podendo ser igual a metodologia ativa utilizada em projetos com diferentes interesses geradores.

Referências

ALCÂNTARA, Raquel de; OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo de. Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: um estudo de caso. *In: Actualidades Investigativas en Educación*, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/447/44765828001/html/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Distrito Federal, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Anos Finais. Brasília, 2018a. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf). Acesso em: 21 fev.2024

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2018b. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Diretrizes\\_ed\\_integral\\_08ago2018.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

RODRIGUES, Laís. Quais são as competências socioemocionais na BNCC? Competências socioemocionais. **Árvore**. 19 set. 2022. [s.l.]. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/quais-sao-as-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Elias Batista; SANTOS, Wellington. Utilização de jogos analógicos como possibilidade de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In: PURIFICAÇÃO*, Marcelo Máximo; VITORINO, César Costa; RODRIGUES, Emer Merari (Orgs.). **Investigação científica nas ciências humanas 4** (recurso eletrônico). Ponta Grossa-PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/investigacao-cientifica-nas-ciencias-humanas-4>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Projeto Júri Simulado: o desenvolvimento do letramento escolar nos seus diversos níveis em uma escola do campo

Mock Jury Project: the development of school literacy at its various levels in a rural school

Sheley Cristina Corrêa da Silva \*  
Wesley Pereira da Silva \*\*

**Resumo:** O presente texto apresenta experiências vivenciadas pela professora e pelos(as) estudantes de uma classe comum inclusiva do 5º ano de uma escola do campo da SEEDF com o projeto Júri Simulado: formação de estudantes críticos. As ações desenvolvidas buscaram desenvolver o letramento escolar nos diversos níveis, por meio da encenação de um julgamento pelos estudantes. Os(as) discentes experienciaram um julgamento envolvendo a situação da mudança de horário do intervalo em função das aulas de Educação Física do Programa Educação com Movimento. Partindo dessa situação problema, tiveram acesso a diversos textos jurídicos, especialmente a Constituição Federal, previamente organizados pela docente. Ocorreu uma visita ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, momento em que os(as) estudantes acompanharam um julgamento de uma ação recursal. Ainda como preparação para o Júri, elaborou-se outros textos em sala de aula para constituir os elementos essenciais de uma peça processual, abarcando a concepção de gêneros textuais. Destacamos que os(as) estudantes da turma participaram com uma fala ou ação no Júri Simulado. Contou-se com a colaboração da diretora da escola como ré e de um representante da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia como juiz. As ações desenvolvidas evidenciaram uma mudança de atitude dos(as) estudantes que apresentavam uma tendência voltada ao conformismo no início. Os sujeitos viveram o processo de problematização, instrumentalização, catarse e trocas interativas, sínteses e construções de novas aprendizagens associadas ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, de argumentos críticos e a conscientização sobre a importância dos seus direitos dentro e fora dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Formação Cidadã. Júri Simulado. Protagonismo Estudantil.

**Abstract:** This text presents the experiences of the teacher and students of an inclusive 5th grade class in a SEEDF rural school with the project Mock Jury: training critical students. The actions developed sought to develop school literacy at different levels, through the students staging a trial. The students experienced a trial involving the situation of changing break times due to the Physical Education classes in the Education with Movement Programme. Based on this problem situation, they had access to various legal texts, especially the Federal Constitution, previously organised by the teacher. A visit was made to the Court of Justice of the Federal District and Territories, at which time the students followed a trial of an appeal. Also in preparation for the jury, other texts were prepared in the classroom to set out the essential elements of a procedural document, covering the concept of textual genres. We would like to emphasise that the students in the class participated with a speech or action in the Mock Jury. The school headmaster collaborated as the defendant and a representative of the Brazlândia Regional Education Coordination as the judge. The actions carried out showed a change in the attitude of the students, who initially tended towards conformism. The subjects experienced the process of problematisation, instrumentalisation, catharsis and interactive exchanges, synthesis and construction of new learning associated with the development of student protagonism, critical arguments and awareness of the importance of their rights inside and outside the school walls.

**Keywords:** Citizen education. Mock Jury. Student Protagonism.

\* Sheley Cristina Côrrea da Silva é mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora pedagoga da SEEDF atuante na área de Educação Especial e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contato: sheley.correa@gmail.com.

\*\* Wesley Pereira da Silva Doutor em Educação em Ciências pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Bacharel e Licenciado em Química (UnB). Professor da SEEDF. Contato: wesleynh3@gmail.com.



## Introdução

Pensar em uma educação crítica e emancipatória é um ato que deve estar presente nas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas públicas do nosso país, essencialmente, nas escolas que atendem estudantes oriundos de uma realidade social tão diversa como aqueles que estão matriculados em uma escola do campo.

A criticidade, nas suas mais variadas formas, pode ser desenvolvida por meio de projetos que possuem em seu escopo o protagonismo estudantil. Assim, o estudante desenvolve algumas práticas sociais e atinge os objetivos de aprendizagem propostos, em prol de uma ação na qual ele é o referencial do processo de aprendizagem. Desse modo, suas ações podem transformar a sua realidade, promovendo ações voltadas ao protagonismo estudantil, ao processo emancipatório e à transformação social.

Nesse contexto, foi elaborado o projeto *Júri Simulado: formação de estudantes críticos* com o objetivo de desenvolver o letramento escolar nos diversos níveis. O projeto foi realizado em uma escola do campo da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, em uma classe comum inclusiva do 5º ano do Ensino Fundamental com vinte e cinco estudantes matriculados, incluindo um estudante com deficiência intelectual e um estudante com deficiência física.

Soares (2009), por exemplo, apresenta reflexões relevantes sobre a “prevalência” de “níveis” de letramento entre os estudantes das instituições escolares em detrimento dos muitos letramentos encontrados na literatura. Cabe destacar que o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). As crianças encontram-se em pleno processo de desenvolvimento, imersas no universo letrado ao se depararem com os inúmeros contextos em que estão inseridas, ou seja, sociais, econômicos, culturais, políticos, religiosos, entre outros.

Os diversos letramentos envolvem a possibilidade de construir práticas pedagógicas cada vez mais singulares, articuladas e contextualizadas com as demandas dos estudantes, perpassando a identificação das especificidades apresentadas por estes, na perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa, a seleção de objetivos e conteúdos inerentes a tais demandas e especificidades e o uso de estratégias didáticas e pedagógicas diversificadas.

Logo, foi possível, após a avaliação diagnóstica realizada, elaborar um “ponto de partida” para o planejamento das aulas durante a realização do projeto, permeado por observações e reflexões contínuas, investigações sobre o cotidiano, o contexto e a realidade em que a comunidade escolar estava inserida o que conduziu o olhar dos professores/pesquisadores na perspectiva da formação cidadã e crítica dos estudantes.

Destaca-se que o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo desenvolver os multiletramentos (Distrito Federal, 2018). De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramento está associado tanto à característica multicultural da sociedade quanto ao caráter multimodal dos textos que se pode trabalhar em sala, de acordo com a realidade da comunidade em que a escola está inserida. Dessa forma, utilizar essa abordagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental corrobora com o desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes desde o início da sua formação, possibilitando a construção de argumentos e de outras formas de manifestação de opiniões, ancoradas no conhecimento científico, ao longo de toda a sua formação básica.

É importante destacar que a linguagem jurídica não costuma ter termos de utilização rotineira pelas crianças, e ainda menos na realidade em que foi aplicado o projeto *Júri Simulado*. Entretanto, cabe ressaltar que o conhecimento que tinham a respeito dos julgamentos de crimes, mesmo que, de modo fantasioso, conforme verificavam em filmes e novelas, era vasto. Além disso, as questões legais que envolviam o cometimento de crimes eram de curiosidade de todos eles. Todos tinham algum exemplo ou conheciam alguém que foi preso ou mesmo que utilizavam tornozeleiras eletrônicas.

## Desenvolvimento

As observações, derivadas da avaliação diagnóstica, foram realizadas com o objetivo de identificar as potencialidades e as defasagens da turma e permitiram perceber a necessidade de estimular a oralidade das crianças, além de oportunizar o desenvolvimento de uma escrita autêntica, autônoma e criativa para elaboração de diversos tipos e gêneros textuais. O estímulo à leitura e à escrita “ganham sentido na medida em que reconhecem, respeitam e valorizam os indivíduos em suas diversidades coletivas e individuais” (Distrito Federal, 2018, p. 17).

Assim, a técnica do júri simulado foi pensada para contemplar a progressão das aprendizagens, buscando-se estratégias para desenvolver essas aprendizagens, em consonância com os eixos integradores do Currículo em Movimento do Distrito Federal, com o documento *Replanejamento Curricular 2021*, que orienta “a retomada dos objetivos/conteúdos anteriores ao ano letivo vigente” para alinhar “os resultados apresentados no diagnóstico inicial e sua realidade escolar” (Distrito Federal, 2021, p. 6).

O projeto surgiu após as discussões iniciais sobre cidadania com o estudo da Constituição Federal de 1988, em que foi dada ênfase ao Capítulo I, que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. O artigo 5º, que dispõe sobre a igualdade de todos(as) perante a lei, foi reforçado e discutido, bem como alguns de seus termos referentes ao contexto dos(as) estudantes.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro texto que os estudantes tiveram contato no ano letivo de 2023. Destaca-se a falta de conhecimento sobre a existência da Carta Magna por parte dos estudantes da turma, o que justifica o estudo desse e de outros textos jurídicos para que os estudantes tomem conhecimento dos direitos e deveres fundamentais que direcionam a sociedade brasileira.

Pontua-se o envolvimento dos(as) discentes à medida que foram conhecendo os direitos e deveres individuais. A análise crítica do *caput* do artigo 5º (“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”) aflorou discussões sobre direitos que são constantemente negligenciados pelo poder público, o que prejudica a comunidade campestre. Os(as) estudantes citaram as dificuldades enfrentadas na busca pelo direito à saúde e pelo transporte, em que eles pontuaram a tarefa hercúlea cotidiana enfrentada para locomoção até a escola por meio do transporte escolar.

Partindo das situações da comunidade, direcionou-se para algum direito que os(as) estudantes deveriam ter, e acreditavam que estava sendo retirado. Foi então que, ainda nas primeiras semanas de aula, os(as) estudantes queixavam-se de não poder ir para o recreio nos dias em que tinham Educação Física. Por ter um cronograma a seguir e sem conhecimento de um espaço disponível para a recreação dos estudantes, sem que atrapalhasse as aulas dos demais estudantes da escola, a regente sempre negava a saída de sala com esse propósito.

A partir da demanda apresentada, estudou-se algumas formas que possibilitassem a garantia dos direitos dos(as) estudantes. Com isso, iniciou-se o estudo dos processos jurídicos, mais precisamente dos julgamentos, o que resultou no estudo do julgamento de Jesus Cristo.

A partir de uma abordagem histórica e cultural, acionou-se um dos mais conhecidos julgamentos da humanidade: o julgamento de Jesus. Considerando que “a religião é uma decisão pessoal, enquanto a fé se configura como manifestação dessa decisão, revelada no contexto

social” (Distrito Federal, 2018, p. 299), as discussões partiram de dois documentários produzidos pelo *History Channel*, ancorados nos aspectos históricos e culturais, valorizados na mediação docente.

A análise sistemática dos elementos científicos apresentados pelos documentários possibilitou que os(as) estudantes identificassem a estrutura de um julgamento romano, que foi comparada posteriormente com a estrutura de um julgamento da justiça brasileira. Essa organização permitiu a identificação dos aspectos legais que precisam ser cumpridos e do rito do julgamento que deve ser seguido para que as decisões tenham validade.

Juntando-se todos esses elementos, acerca da demanda de um espaço de recreação para os(as) estudantes, foi sugerido aos estudantes a estratégia do Júri Simulado. Todos(as) sentiram-se atraídos pela ideia e começou-se a estudar textos e a fazer o exercício de criar argumentos que justificassem o pedido. A demanda foi apresentada para a direção e prontamente aprovada, com o oferecimento de um espaço para que os(as) estudantes pudessem fazer a recreação.

Imagem 1 – Visita ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Imagem 2 – Visita ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.



Combinou-se então em guardar a decisão para ser revelada na proclamação da sentença no dia do Júri Simulado. Na ocasião, a direção sugeriu o convite de um representante da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia (CRE-Brazlândia) para dar mais credibilidade à decisão, de forma que os(as) estudantes percebessem seu protagonismo na conquista.

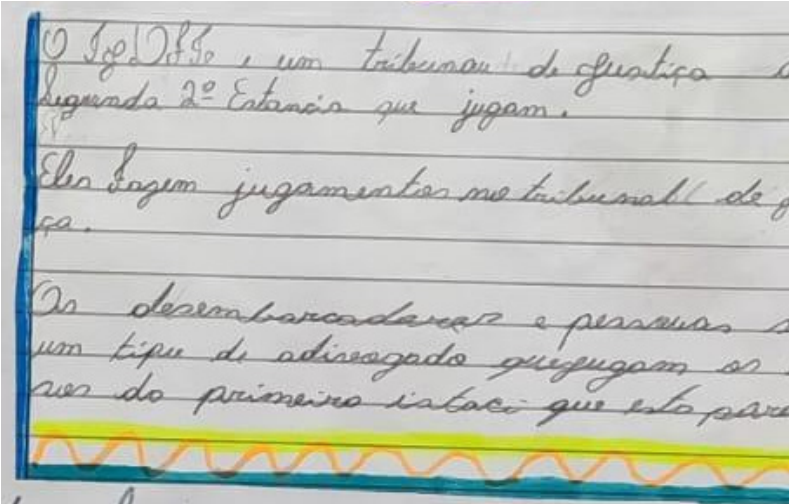
O primeiro passo foi conhecer um tribunal e entender quais profissionais estão envolvidos, além de esclarecer informações que muitas vezes são equivocadas devido à influência dos filmes norte-americanos, que apresentam um sistema de justiça diferente do sistema do Brasil. Foi realizada uma visita ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), retratada nas Imagens 1 e 2.

Destaca-se que os(as) estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar um julgamento que acontecia no momento da visita, conforme ilustrado na Imagem 2. Um dos desembargadores pediu a palavra e parabenizou a docente, destacando a importância da ação desenvolvida para que os(as) estudantes tivessem acesso à estrutura judiciária. Pontua-se que uma dessas estudantes afirmou que futuramente estará sentada na posição de juíza, o que corrobora com a proposta pedagógica apresentada, sustentada “por uma postura profissional emancipatória que coordena e articula os saberes por meio de uma ação didática que explora e problematiza experiências, propõe situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender (Distrito Federal, 2018, p. 252).

O cenário apresentado enfatiza a importância do contato com outras profissões fora do contexto cotidiano dos(as) discentes, pois muitos podem ter vocações, competências e habilidades que são despertadas a partir de experiências proporcionadas por ações desenvolvidas na escola. Nesse contexto, projetos como o Júri Simulado proporcionam essas experiências aos(as) estudantes, de modo que, para muitos(as), essas oportunidades são momentos únicos de ter contato com outras realidades, principalmente para discentes de escolas do campo.

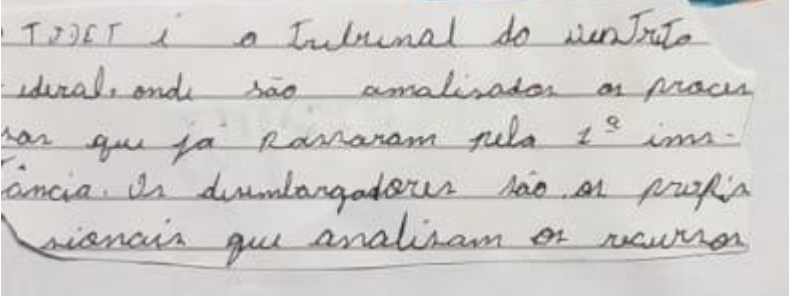
A partir da visita, os(as) estudantes elaboraram uma descrição por meio de texto e de desenho sobre a atuação do TJDFT. Essa ação é apresentada nas imagens 3, 4, 5 e 6. Destacamos as falas de alguns dos estudantes por meio dos textos escritos, com as devidas transcrições e intervenções que permitem um melhor entendimento das produções. Na imagem 3, um estudante descreve o

Imagem 3 - Escrita da descrição da atuação do TJDFT



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Imagem 4 - Escrita da descrição da atuação do TJDFT



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

que é um desembargador e o que ele faz: “O TJDFT é um tribunal de Justiça de 2ª Instância que julga. Eles fazem julgamento no tribunal de justiça. Os desembargadores são pessoas, um tipo de advogado que julga os processos em primeira instância que estão parados”.

Do mesmo modo, outro estudante traz sua própria definição, a partir de todas as discussões que foram oportunizadas em sala. Mesmo com erros ortográficos e gramaticais, os estudantes buscavam escrever as palavras mais difíceis, compreendendo os seus significados, como é possível perceber com a palavra desembargador, entendida como um nome diferenciado que se dá a um advogado: “O TJDFT é o tribunal do Distrito Federal, onde são analisados os processos que já passaram pela 1ª Instância. Os desembargadores são os profissionais que analisam os recursos.”, conforme mostra a Imagem 4.

Nas imagens 5 e 6, os estudantes buscaram desenhar a configuração da sala do Tribunal do Juri do TJDFT. Foi solicitado que buscassem visualizar a sala como se tivessem olhando de cima. O exercício buscou suscitar nas crianças como ficaria a organização do nosso Tribunal de Júri que seria organizado na sala de aula. Os estudantes foram levados a pensar nas localizações das mesas do juiz, da defensoria pública, a localização da ré – que nesse caso

era a diretora da escola –, além do local das testemunhas, oficiais de justiça e demais participantes que haviam sido elencados no nosso roteiro do Tribunal do Júri.

Após isso, foram realizadas as etapas de pré-tribunal do Júri, com a consideração do direito dos estudantes ao período de intervalo. Para isso, foram abordados: o tipo de escrita de uma petição para compor uma ação judicial (exemplos de textos escritos pelos(as) estudantes, apresentados nas Imagens 7 e 8); estudo das características de um Tribunal do Júri; distribuição de papéis para atuação no dia da apresentação; e ensaio do julgamento. Freire (2014, p. 19) enfatiza que “a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo”, desse modo, constatou-se que o projeto proporcionou o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de ação com o mundo.

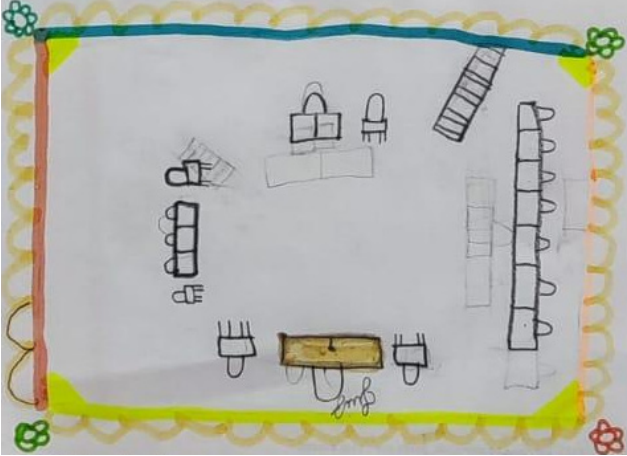
Na imagem 7, é possível perceber a argumentação construída por um estudante que buscou caracterizar os fatos ocorridos: “Dos fatos: A turma do 5º A é que tá pedindo pra ir pro recreio depois da E.F (Educação Física) e a direção que está negando nosso pedido. Na quarta e na sexta que ocorre (o fato). E quando a gente volta da educação física a gente perde o recreio” (Imagem 7). A escrita seguiu o modelo indicado pela docente que buscou separar em partes o pedido, para que houvesse uma maior compreensão da construção pelo próprio estudante.

Na imagem 8, a escrita apresenta problemas de erros ortográficos e de concordâncias, apresentando pouca coesão, entretanto, é possível perceber a coerência da construção da solicitação para que o direito seja respeitado, com a indicação de punição para o caso de não cumprimento do “mesmo tempo” disponibilizado para todos: “Do pedido. Nós, 5º A estamos pedindo a autorização para a direção que nós tenhamos 15 minutos depois da educação física todas quartas e sextas e se a coordenação admitir os 15 minutos da educação física. Todos que admitirem tem que cumprir no mesmo tempo e se não cumprirem isso (termo não compreendido) os donos de uma multa de 7000 dólares.”

A possibilidade de punição foi uma solicitação de um estudante. Sua dúvida era se realmente o instrumento daria garantia de conseguir o pleito. Foi explicado que quando alguém não cumpre uma decisão judicial, ela sofre consequências. Mas que não poderíamos prever uma punição para a diretora, mas que ela iria cumprir com o que fosse decidido, pois ela mesmo havia concordado em participar. Compreendida a situação, foi informado que ainda assim, poderia ser inserida uma punição no pedido e que a decisão era dele, pois cada um construiria seu próprio pedido, para que depois construíssemos um pedido coletivo.

Como forma de preparar os(as) estudantes para o dia do Júri Simulado, eles(as) escreveram suas falas e

Imagem 5 – Desenho da sala do Tribunal do Júri do TJDFT



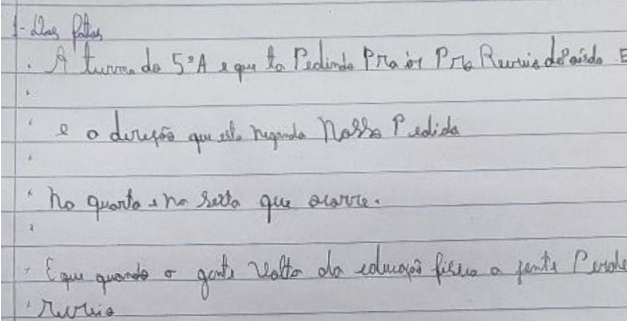
Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Imagem 6 – Desenho da sala do Tribunal do Júri do TJDFT



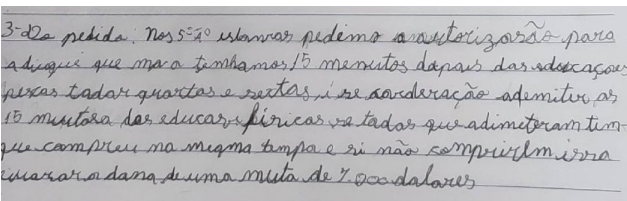
Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Imagem 7 – Escrita da petição inicial elaborada pelos estudantes



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Imagem 8 – Escrita da petição inicial elaborada pelos estudantes



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.



Imagem 9 – Realização do Tribunal do Júri com respectivas funções



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

ensaíaram durante algumas aulas. Esses momentos foram importantes para que os(as) discentes percebessem a importância da sua participação no contexto geral do Júri Simulado. Perceberam até que conseguiriam executar melhor outra função daquela que tinha sido acordada inicialmente. Pontua-se que para todos(as) estudantes foi designada uma função a ser cumprida no julgamento, de modo que, cada um(a) deles(as) teve a possibilidade de participar no dia do julgamento. A imagem 9 traz a organização da sala no dia do julgamento.

O julgamento foi realizado no dia 4 de julho de 2023 com a presença de um representante da CRE-Brazlândia e de dois professores, chamados para relatar a importância da atividade livre que é desenvolvida pelos estudantes nos momentos de recreação sem a presença de um adulto. Esses professores convidados foram tratados como *amicus curiae*, que significa “amigo da corte” na temática da relevância da ludicidade. Segundo o entendimento do TJDF, “a participação do *amicus curie* tem por escopo a prestação de elementos informativos à lide a fim de melhor respaldar a decisão judicial que irá dirimir a controvérsia posta nos autos, e não para representação ou defesa de interesses”<sup>1</sup>.

O professor representante da CRE-Brazlândia atuou como juiz, conduzindo assim todo o julgamento a partir de um roteiro elaborado pela docente e a turma. O Júri Simulado seguiu com todos os elementos de um julgamento: a apresentação da ré (a diretora da escola), apresentação dos advogados de defesa, apresentação dos advogados de acusação, a escolha dos membros do júri, entre outros. Foi possível também a apresentação de uma testemunha de impacto, que retratou a tristeza dos(as) estudantes em ficar sem intervalo por tanto tempo.

Por fim, o resultado do julgamento foi lido pelo juiz que indicou que os(as) estudantes, a partir daquela data, teriam direito ao período de intervalo logo após as aulas de Educação Física, indicando uma punição para a escola no caso de haver descumprimento da sentença.

### Considerações finais

O projeto mostrou-se eficiente para o desenvolvimento da criticidade. Percebeu-se a vontade dos discentes em participar e produzir seus textos, mas a cultura da cópia ainda estava fortemente enraizada como a única forma de fazer o “dever” (fala dos estudantes). Enfatizamos que “a cultura da cópia” precisa ser mitigada, pois o(a) discente cria uma zona de conforto nos momentos que está apenas copiando textos no caderno e quando é instigado a apresentar sua opinião, não consegue construir argumentos.

No início do projeto, observou-se a resistência de cada discente em sentir-se participante da sociedade e a tendência ao conformismo e ao comodismo, mas esse sentimento foi sendo modificado a partir do protagonismo estudantil. Freire (2016, p. 56-57) pontua que a conscientização do indivíduo não pode ocorrer fora da ação e da reflexão, constituindo assim, “de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens”.

A avaliação se deu de forma contínua ao longo do projeto, assim, os estudantes foram avaliados a partir da sua participação, sendo que cada estudante recebeu uma função e proferiu uma fala no dia do “julgamento”. Outra proposta adotada foi a elaboração de um texto e de desenhos para descrever a atuação do TJDF, já apresentadas nas Imagens 3, 4, 5 e 6.

Por fim, enfatizamos que a elaboração e execução de um projeto, como o Júri Simulado, no contexto de uma sala de aula, não é uma ação simples. Demanda muito tempo de planejamento, sendo necessária a colaboração de vários partícipes da instituição de ensino. Apesar das dificuldades de implementação, os resultados são únicos e colaboram significativamente com a formação cidadã.

### Agradecimentos

Agradecemos a toda a equipe do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios que organizou a visita ao tribunal. Agradecemos à Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, na figura do professor Ciro Fernandes e o professor Rogério Monteiro na participação do Júri Simulado realizado na escola.

### Notas

<sup>1</sup> Para saber mais sobre a definição de *amicus curiae*, acesse <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/novo-codigo-de-processo-civil/intervencao-de-terceiros-e-amicus-curie>.

### Referências

- BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. Brasília 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Replanejamento Curricular 2021: Ensino Fundamental: anos iniciais, anos finais**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/REPLANEJAMENTO-CURRICULAR-2021-EF.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Lilian Lopes Martins. 36ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ROJO, Roxane Helena. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



# Anotações

[illegible][illegible]



**Fotógrafo da capa (caderno regular):**

*Daniel Fama*

Arte-Educador, artista visual e fotógrafo profissional com mais de uma década de experiência na produção de imagens fotográficas. Além de seu trabalho como formador na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, Daniel dedica-se, nos últimos cinco anos, à pesquisa dos processos tradicionais fotográficos em câmera escura. Seu foco inclui a ampliação e revelação de filmes em película de prata, explorando a interseção entre arte, educação e fotografia.



**Artista da capa (caderno regular):**

*Valdério Costa*

Nasceu em Natal (RN), em 13 de setembro de 1966. Mudou-se para Brasília-DF no início dos anos 80. Laureado com a Medalha Mérito Distrital da Cultura Seu Teodoro, do Governo do Distrito Federal/SECULT-DF (2023). Vencedor do Prêmio Culturas Populares, na categoria Mestres, do Ministério da Cultura (2017). Graduado e Mestre em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Professor de Artes Visuais e História da Arte da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Poeta e artista plástico cadastrado pela Secretaria de Cultura do DF (com várias exposições individuais e participações em coletivas desde 1988). Suas obras estão em diversas coleções no Brasil e no exterior. Atua em escolas públicas e privadas ministrando palestras, oficinas e aulas livres práticas e teóricas sobre a xilogravura.



REVISTA  
COM CENSO



Secretaria  
de Educação

