

PESQUISAS EM CONEXÃO

**PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E
PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS**

**Liziany Muller
Luciane de Andrades Lemos
Marcelo Ramos Miltz
Ivanio Folmer
Organizadores**

PESQUISAS EM CONEXÃO

**PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E
PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS**

**Liziany Muller
Luciane de Andrades Lemos
Marcelo Ramos Militz
Ivanio Folmer**
Organizadores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas em Conexão [livro eletrônico] :
Perspectivas Interdisciplinares e Pesquisas
Contemporâneas / organizadores Liziany
Muller... [et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Luciane de Andrades Lemos,
Marcelo Ramos Militz, Ivanio Folmer.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-567-8

1. Educação – Pesquisa 2. Interdisciplinaridade
na educação 3. Pesquisa científica I. Muller,
Liziany. II. Lemos, Luciane de Andrades.
III. Militz, Marcelo Ramos. IV. Folmer, Ivanio.

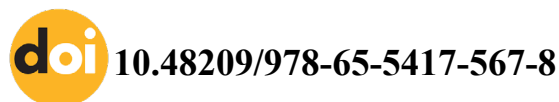
25-311297.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisa 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A pesquisa é, por excelência, o caminho pelo qual a humanidade se reinventa, se compreende e se transforma. É na inquietação do pesquisador que se abrem as veredas do conhecimento e se ampliam as possibilidades de compreensão do mundo. A obra *Pesquisas em Conexão: Perspectivas Interdisciplinares e Pesquisas Contemporâneas* nasce dessa convicção: a de que o ato de pesquisar é também um gesto de criação, de diálogo e de resistência intelectual frente às complexidades do tempo presente.

Vivemos em uma época marcada pela aceleração das informações, pela fragmentação dos saberes e pela emergência de novos paradigmas científicos, tecnológicos e culturais. Nesse contexto, torna-se urgente repensar as formas tradicionais de produzir e de compartilhar conhecimento. A interdisciplinaridade surge, então, como um horizonte epistemológico e ético que permite romper com os limites rígidos das áreas e promover o encontro entre diferentes campos do saber. Pesquisar em conexão é reconhecer que nenhum conhecimento se constrói isoladamente — e que a pluralidade é o verdadeiro fundamento da ciência contemporânea.

O título desta coletânea expressa, portanto, mais do que um tema: traduz um modo de pensar e de fazer pesquisa que se sustenta na cooperação e na troca. Cada texto reunido nesta obra representa um fragmento de um grande mosaico de ideias, experiências e olhares que se entrelaçam, desafiando as fronteiras disciplinares e instituindo novas linguagens para compreender a realidade. O diálogo entre áreas, métodos e perspectivas revela-se, aqui, como uma força criadora que amplia o horizonte da investigação científica e reafirma o compromisso social da pesquisa com o bem comum.

A interdisciplinaridade, porém, não se limita a um exercício teórico. Ela exige uma postura ética e política diante do conhecimento: a disposição para escutar o outro, reconhecer os contextos de produção e valorizar as diversas formas de saber. A ciência, quando aberta ao diálogo e à alteridade, torna-se mais humana e mais potente. Nesse sentido, esta obra reafirma o valor da pesquisa como processo coletivo de construção do conhecimento —

um caminho que se faz com o outro, na convivência, no conflito produtivo das ideias e na partilha dos aprendizados.

Ao reunir estudos que tratam de temas diversos — da educação às ciências sociais, das práticas culturais às tecnologias emergentes —, este livro propõe uma leitura sensível das pesquisas contemporâneas como expressões do tempo presente. São textos que refletem o compromisso dos autores e autoras com a produção de saberes significativos, voltados não apenas à compreensão dos fenômenos, mas também à transformação da realidade. Cada pesquisa aqui apresentada é, ao mesmo tempo, um registro de inquietações e uma aposta na potência do conhecimento como ferramenta de emancipação.

A importância desta coletânea também reside em seu caráter formativo. Ao apresentar diferentes modos de pesquisar, metodologias e abordagens teóricas, ela contribui para o fortalecimento de uma cultura investigativa que valoriza a reflexão crítica, a criatividade e o diálogo entre ciência e sociedade. Mais do que reunir resultados, esta obra inspira novos percursos: convida o leitor a pensar a pesquisa como um processo vivo, dinâmico e comprometido com o desenvolvimento humano e coletivo.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), “*ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*” Essa premissa freireana atravessa o espírito desta obra, pois pesquisar, assim como educar, é um ato de comunhão — um encontro entre sujeitos que constroem sentidos e reinventam o mundo a partir de suas experiências e contextos. A pesquisa, nesse sentido, é um gesto de esperança, uma forma de resistência e de reexistência.

Dessa forma, *Pesquisas em Conexão: Perspectivas Interdisciplinares e Pesquisas Contemporâneas* reafirma o valor da ciência que se faz com compromisso social, sensibilidade e rigor. Cada capítulo é uma voz que se soma a muitas outras na construção de um conhecimento mais aberto, plural e situado. Acreditamos que o leitor encontrará, nas páginas que seguem, não apenas resultados acadêmicos, mas também convites ao diálogo, à reflexão e à ação transformadora.

Mais do que um livro, esta obra é um espaço de encontros — entre áreas, ideias e pessoas — que reconhece na diversidade o seu maior potencial. Que as conexões aqui tecidas inspirem novas pesquisas, novas leituras e novos caminhos para compreender e intervir no mundo.

Os organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	9
ARTES PARA QUEM?: IMPACTOS CAUSADOS PELO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO NA DISCIPLINA DE ARTES PARA A TERCEIRA DO ENSINO MÉDIO.....	9
Gabriela Magalhães Sabino	
doi: 10.48209/978-65-5417-567-1	
CAPÍTULO 2.....	22
A PERCEPÇÃO DA FAUNA SOB O PERFIL DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ EM SÃO CRISTÓVÃO-SE.....	22
Rafael Rodrigo Ferreira de Lima; João Victor dos Reis Santos	
doi: 10.48209/978-65-5417-567-2	
CAPÍTULO 3.....	37
A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS ALTAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM.....	37
Wagner Breganholi	
doi: 10.48209/978-65-5417-567-3	
CAPÍTULO 4.....	53
EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	53
Wagner Breganholi	
doi: 10.48209/978-65-5417-567-4	
CAPÍTULO 5.....	63
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA.....	63
Liziany Muller; Luciane de Andrades Lemos; Marcelo Ramos Militz; Ivanio Folmer	
doi: 10.48209/978-65-5417-567-6	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	74
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	76

CAPÍTULO 1

ARTES¹ PARA QUEM?: IMPACTOS CAUSADOS PELO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO NA DISCIPLINA DE ARTES PARA A TERCEIRA DO ENSINO MÉDIO

Gabriela Magalhães Sabino

Doi: 10.48209/978-65-5417-567-1

INTRODUÇÃO

A arte em sua multiplicidade de formações é uma ferramenta de ampliar narrativas, espaço de resistências, denunciar estruturas de poder, identidade cultural, crítica institucional, especialmente a arte contemporânea entendida para Archer (2012) como múltipla, plural, aberta e em constante transformação, além de estar inserida nos debates globais, bem como no campo educacional.

Sendo assim, o tema desta pesquisa trata-se dos estudos sobre o componente curricular Artes no Ensino Médio. Nota-se que esse tema é extremamente significativo, pois confirma uma realidade preocupante no cenário educacional brasileiro devido suas políticas públicas. Por isso, em relação a delimitação desse trabalho pontuamos os impactos causados pelos itinerários formativos do Novo Ensino Médio e seu formato de distribuição da disciplina de Artes para as turmas da terceira série do Ensino Médio.

A respeito do problema de pesquisa a pergunta-síntese é: Por que o componente curricular: Artes apresentou uma diminuição da sua carga horária no currículo da terceira série do Ensino Médio? Ademais, cabe também pontuar outros questionamentos, tais como: quais mudanças ocorreram no Novo Ensino Médio que afetaram nessa ação e qual seria a justificativa do governo?

1 De acordo com Rodrigues (2019, p. 81) “ a Lei 13.415 menciona a palavra “arte” sempre no singular, como se só existisse uma forma de arte. A redação da LDB anterior à referida Lei mencionava a palavra “artes”, dando um sentido mais amplo e abarcando as várias formas de expressões artísticas existentes”. Desse modo, nesse artigo adotaremos a forma “Artes” no plural, pois compartilhamos da compreensão da multiplicidade das expressões artísticas, assim como o próprio componente curricular.

Além disso, se esse componente curricular expõe uma redução no currículo no terceiro ano do Ensino Médio, por que ainda é cobrado no ENEM?

A justificativa dessa pesquisa envolve a relevância que a disciplina de Artes possui na vida dos estudantes, inclusive enquanto pensamento crítico e visão de mundo, competências gerais da BNCC (2018). Acrescenta-se que Artes é um componente interdisciplinar que atua nas diversas áreas do conhecimento, com ênfase em Linguagem e Humanas, logo o conhecimento dessa disciplina é fundamental para a sociedade em geral.

Acerca dos objetivos, inicialmente o geral que visa compreender quais foram os impactos do novo formato da carga horária de Artes no currículo da terceira série do Ensino Médio. Ademais, os específicos, tais como: analisar pesquisas a respeito de práticas educativas em relação a Artes no Ensino Médio; descrever quais são as diretrizes do Novo Ensino Médio em Artes para o Ensino Médio e identificar como colaborar com a discussão para a melhor distribuição de Artes no currículo da terceira série do Ensino Médio.

A metodologia dessa pesquisa é bibliográfica com viés qualitativo, pois realizamos uma busca por fontes em periódicos tais como: - Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da Capes. Ademais, utilizamos algumas pesquisas como fundamento e desenvolvimento dessa pesquisa mediante o estudo da arte, posteriormente a busca, iremos propomos uma análise do material bibliográfico encontrado. Além disso, compartilhamos um relato de experiência acerca de um projeto educacional nesse contexto do Novo Ensino Médio e os impactos na turma envolvida.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Inicialmente iremos apresentar o contexto histórico do ensino de Artes no Brasil e como esse monumento interfere nos dias atuais. Para Oliveira e Oliveira (2024) no Brasil o ensino formal em Artes se inicia alguns séculos após o descobrimento, com a chegada da Missão Artística Francesa por volta de 1916 ao país no século XIX. Diante disso, foi nessa época que surgiu a Academia Imperial de Belas Artes na Cidade do Rio de Janeiro. Essa insti-

tuição inaugura oficialmente o ensino de Arte no Brasil, seguindo os modelos europeus do classicismo no ensino de Artes.

De acordo com Dias (2024) diversos movimentos culturais ocorreram no século XIX e impactaram no processo arte-educação. A partir do ano de 1920 houveram algumas mudanças na estrutura do ensino que volta o olhar para o desenvolvimento da criança, centralizado em suas necessidades, desejos, emoções para compreender o mundo em seus modos singulares de criar.

Em relação ao processo de inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, nesse momento a denominação de Educação Artística era considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina (Bacarin e Noma, 2005). Ademais, com a constituição da LDB 9.334/96 e também de uma consolidação por meio da criação das licenciaturas, cursos de formação específicos para profissionais, além de um currículo que considerava Artes como um componente curricular (Dias, 2024).

Cabe pontuar que após essa aprovação da LDB 9.394/1996 apresentaram inúmeras alterações, algumas que foram significativas e contribuíram para grupos sociais e culturais excluídos no âmbito educacional. Não obstante, a realidade da aplicação atual da LDB ainda é parcial porque não conseguiu solucionar os diversos problemas históricos da educação pública brasileira (Rodrigues, 2019).

ESCAVAÇÃO DE SABERES ENTRE EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA DE ARTES

Para a realização dessa pesquisa, o estado da arte partiu de trabalhos como o de Oliveira (2017) intitulado *Reforma do Ensino Médio: O espaço da arte no currículo*, que faz uma investigação do *locus* de Artes no currículo, e quais as implicações para o Ensino de Artes após a reforma do Ensino Médio.

Além disso, a pesquisa de Alvarenga e Mazzotti (2018) *Ensino de artes e literatura transposto para os itens do Enem*, serve como justificativa do componente curricular de Artes no íterim da preparação para a prova de lin-

guagens. Igualmente a pesquisa de Velanga, Bosquê- Junior e Moreira (2022) *Diálogos (im) possíveis: quando o currículo encontra a intolerância* com o objetivo de refletir acerca da função do professor de Artes no Ensino Médio e a nova Base Curricular Comum Nacional. Assim, o professor enfrenta na sua práxis vários preconceitos e penalidades à produção artística livre devido o crescimento da censura e da intolerância à liberdade de expressão.

Nesse sentido, o potencial de contribuição inovadora dessa pesquisa em comparação com estado da arte realizado foi a possibilidade de trazer outras revisões teóricas atuais acerca dos impactos em pleno ano de 2025. Ainda, cabe mencionar também as possibilidades de mudança e luta por uma educação artística integral, mediante a ilustração de um projeto educacional proposto pela autora.

ARTES NA BNCC: QUESTIONAMENTOS E INVISIBILIDADE NOS VIÉS CONTEMPORÂNEO

No panorama atual de acordo com a diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC prevê Artes como componente curricular obrigatório na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Contudo, na perspectiva do Novo Ensino Médio, as disciplinas organizam em Áreas do Conhecimento e Itinerários Formativos. Desse modo, o destaque desse trabalho é para a área de Linguagens e suas Tecnologias inclui Artes, junto com Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física e Língua Estrangeira (Brasil, 2018).

É necessário pontuar, que a problemática ainda atravessa também, a contextualização da prática pois, as redes de ensino receberam autonomia para ofertar quais conjuntos de unidades curriculares elaboradas e oferecidas de acordo com os interesses educacionais (Itinerários Formativos) terão espaço de oferta (Carvalho, 2022). Logo, os professores da área da Linguagem tem se deparado com menos espaço para Artes no 3º ano com a justificativa de priorizar Língua Portuguesa e Matemática (por causa do ENEM e vestibulares), mas também pela pressão de resultados satisfatórios para manter o ranking em provas externas.

O olhar para a disciplina de Artes muitas vezes ocorre em práticas expressivas individualizadas, todavia é necessário considerar a dimensão crítica e conceitual de Artes, para que seus conteúdos próprios ajudem na reflexão e consciência crítica. Sendo assim, os objetos artísticos-culturais mobilizados nas aulas de Artes são permeados por uma riqueza de saberes diversos presentes em tempos históricos e em diferentes contextos culturais. Ademais, outro ponto crítico seria um ensino superficial de Artes, além de sufocar a imaginação dos alunos, se torna um dispositivo para a formação de sujeitos dóceis, ou simplesmente reduzindo o seu ensino em recreação e brincadeiras (Martins, Gatti, 2018).

Para Hernandez (2020) a modificação na Etapa do Ensino Médio na Educação Básica sem uma política de financiamento aumenta a precariedade, por isso, cabe ressaltar que após a aprovação da medida, a Lei 13.415 de 2017 que modifica a configuração do Ensino Médio um processo de crise e é gerado nas salas de aulas em todos os componentes curriculares. Sendo assim, é importante compreender qual a raiz dessa nova configuração e como essa crise revela uma escavação de saberes da realidade educacional brasileira. Sala (2013, p. 35) afirma que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (1ª LDB), propôs a introdução da Arte nos currículos escolares; contudo, o processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964, o qual acarretou mudanças na organização política, social e econômica do Brasil. O acesso à educação foi ampliado, porém, a escola não estava preparada para receber alunos de origens sociais e culturais distintas e peculiares. Para atender à demanda, foi instituído um ensino com um caráter técnico, levando a educação a um processo de decadência no Ensino Médio.

É necessário refletir que assim como no contexto da época na contemporaneidade a sociedade encontra-se envolvida por questões de falta de preparo teórico e prático para garantir políticas educacionais a maioria dos estudantes brasileiros. À vista disso, o caráter técnico desse ensino não iria contemplar a disciplina de Artes para esse mundo do trabalho. Conforme Barbosa (2003, p.31)

A defesa do ensino de Artes na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber ler e interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

Faz-se necessário discorrer que o discurso atual precisa se pautar pelo ensino reflexivo e crítico para compreensão sócio-histórica que falhou anteriormente e continua nesta premissa. Outrossim, o ensino de Artes é um processo que representa o desenvolvimento integral do estudante, sobretudo nessa fase final do Ensino Médio, na qual o discente teve acesso ao longo da sua trajetória desde o estudo da constituição das cores até aos movimentos artísticos e precisa perceber o qual é vasto, necessário e pertinente o estudo desta disciplina em sua vida.

Conforme Carvalho (2022) o componente Arte nos postulados da BNCC possui um espaço nas linguagens das artes visuais, da dança, do teatro, do audiovisual, da música e das artes integradas. À vista disso, corrobora com o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva do jovem estudante do Ensino Médio para estabelecer conexões entre racionalidade, criação, sensibilidade, intuição, manifestações estéticas, poéticas e lúdicas.

Consoante a Zagonel (2008, p. 20), “cada arte é estruturada a partir de códigos particulares, e sua compreensão vem do hábito das pessoas em apreciá-la e dos conhecimentos adquiridos sobre ela”. Compreende-se que em Artes mediante as suas diferentes linguagens e vertentes propõe uma ampliação do conhecimento do sujeito em relação a si próprio, ao outro e ao mundo. Desse modo, competências que demonstram coabitar na sua comunidade, e, outras sociedades, de como existem diferentes saberes e a importância do conhecimento as respectivas culturas.

“A ARTE EXISTE PORQUE A VIDA NÃO BASTA”²: PROJETO EDUCACIONAL TOCANTINENSE SOBRE O FOLCLORE

No primeiro momento do projeto educacional deu-se por meio de uma aula expositiva interdisciplinar entre os componentes de Língua Portuguesa com a imersão de Artes para apresentar os conceitos sobre Folclore e depois as manifestações artísticas locais regionais.

Em relação ao segundo momento, foi um espaço para perguntas acerca dos conteúdos apresentados e de socialização de narrativas que os estudantes conheciam sobre a cidade em relação as manifestações artísticas, como um livro de poemas escrito por um morador da comunidade, destacado por uma estudante.

A respeito do terceiro momento, houve a interação de painéis com literatura de cordel, trava-línguas, cantigas de roda, provérbios populares, O que é? O que é?, parlendas e lendas com seus personagens sendo alguns do folclore tocantinense.

Acerca do quarto momento, os estudantes confeccionaram seus cartazes com desenhos, poemas, contos e retextualizações do que foi desenvolvido e fizeram a exposição no painel da escola.

Em uma segunda oportunidade ocorreu a socialização das produções desenvolvidas na aula anterior e posteriormente as produções de narrativas sobre as manifestações artísticas tocantinenses desenvolvidas em um mural do Padlet.

Essa atividade é uma ilustração de como a disciplina de Artes colabora com o desenvolvimento dos estudantes, pois a cultura é um patrimônio da humanidade e é necessário que a escola tenha espaço para oferecer essa formação, especialmente no que tange o estudo do folclore (Barbosa e Mattos, 2019).

2 Frase preconizada pelo poeta, ensaísta, crítico, tradutor, cronista, artista plástico e roteirista Ferreira Gullar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os resultados e discussões mobilizadas cabe em primeiro lugar reforçar como a nossa cultura é patrimônio e urge difundi-la aos nossos alunos. Sendo assim, o estudo do folclore nos oferece um leque abrangente de reconhecimento das nossas origens, que por muito tempo foi transmitida pela oralidade, passando por constante modificação, como tudo que é cultural e ainda a possibilidade de nos encontrarmos no outro e o que nos une enquanto nação.

Como segunda premissa é válido pontuar como o ensino de Arte deve acompanhar essas transformações históricas e sociais. À vista disso, cabe salientar acerca de importantes alterações na legislação educacional que têm sido feitas nos últimos anos com o intuito de promover uma educação que reconheça e respeite as diversidades.

Essas alterações, porém, não devem se restringir ao conteúdo a ser abordado nas aulas, devem incluir também o desenvolvimento de atitudes éticas, estéticas e de respeito às diferentes culturas e suas formas de expressão artística. Dito isso, compreendemos que a escola não pode sozinha acabar com o preconceito e a discriminação, é necessário que a sociedade se conscientiza também através reflexões, experiências e incentivar atitudes de respeito e manutenção ao patrimônio cultural.

Vale discorrer que ao abordar Artes em outras áreas de conhecimento não está diretamente interferindo no componente curricular, a problemática urge com a inviabilização da disciplina. Dessa maneira, devemos questionar como mudanças impactaram, impactam e impactarão a educação como um todo (Greidinger e Cruz, 2024).

Na sequência selecionamos três figuras que ilustram como ocorreu o projeto educacional “Folclore-se” que tinha como propósito o resgate e apresentação da cultura nortista, especialmente para refletir acerca de visão decolonial de uma data comemorativa que muitas das vezes enfrentam estigmas e estereótipos por falta de organização de uma proposta político-democrática da instituição escolar.

Figura 1 – Estudante escolheu a máscara do Boi-Bumbá como uma representação da cultura nortista



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 2 – A professora Gabriela Magalhães realizando a aula expositiva sobre a temática proposta



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 3 – Resultado do painel confeccionado pelos estudantes em alusão ao Dia do Folclore



Fonte: Acervo da pesquisadora

Compreende-se após a execução do projeto educacional os conteúdos artísticos folclóricos inserem-se em eixos criativos e culturais que enriquecem o repertório dos estudantes. Esse processo de ensino e aprendizagem que vai além de uma formação estética, mas que propicia uma inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões postuladas acerca do ensino de Artes no Ensino Médio expomos como o sujeito através da linguagem artística se expressa, constrói possibilidades e se abre para uma vivência colaborativa com o outro. Barbosa (2017) afirma pelos estudos de Catterral (2016) como a instrução em Artes Visuais qualifica a organização da escrita, o raciocínio, a capacidade de leitura, interpretação, concentração e resolução de conflitos. Para Barbosa (2017) a leitura do discurso visual implica na significação, consciência das imagens, desenvolvimento da subjetividade e o cognitivo na contemporaneidade.

Em resposta aos questionamentos iniciais, a disciplina de Artes apresentou uma diminuição da sua carga horária no currículo da terceira série do Ensino Médio devido ao novo modelo de ensino pautados nos pressupostos das escolas americanas (Barbosa, 2017). Contudo, essa aplicação no ensino brasileiro não conta com a mesma estrutura do ensino norte-americano, o que colabora para a desigualdade social, porquanto, cada país possui suas particularidades, pois estamos falando de uma comunidade plural, diversa e que possui necessidades distintas. Portanto, a justificativa do governo de trabalhar a transversalidade pelos itinerários formativos inviabiliza e marginaliza tratando a disciplina de Artes como acessório (Rodrigues, 2019).

Em suma, sabe-se que a importância pedagógica desse componente curricular para a compreensão do mundo, a formação crítica e cultural, além da contextualização em exames para ingresso no Ensino Superior. Já que a construção de aprendizagens é necessária para uma arte-educação que provoque uma formação integral, humana e pautada por inovações. Por fim, espera-se contribuições para além da teoria de documentos legais, mas uma educação dinâmica, libertadora e politicamente comprometida com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Ensino de artes e literatura transposto para os itens do ENEM**. Revista Brasileira de Educação, v.23. p.1-26). Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h9dWB7hdCtDVB583htzn97c/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

BACARIN, L. M. B. P.; NOMA, A. K.NPUH. **XXII Simpósio Nacional de História**. Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Londrina, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184 p.

BARBOSA, Ana Mae. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM. v.7, n.13:mai.2017 Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 24 agosto 2025.

BARBOSA, Doriana Mendes Rudhja; MATTOS, Raquel Maia. Arte Folclore: uma experiência de educação patrimonial na escola. In: **ANAIS - V Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Manaus/AM, 5 a 7 de novembro de 2019**. ISBN: 2178-7018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

BRASIL. **LEI 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos

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

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento. **O componente curricular Arte no contexto do Novo Ensino Médio – abordagem, desafios e perspectivas**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 39, 18 de outubro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/38/o-componente-curricular-arte-no-contexto-do-novo-ensino-medio-r-abordagem-desafios-e-perspectivas>.

CATTERRAL, James. **The Arts and the Transfer of Learning**. Disponível em: http://209.59.135.52/resources/toolkits/criticallinks/cl_overview.pdf pag 151 a 157. Acesso em: 24 agosto 2025.

DIAS, Juliana Monteiro de Souza. **Diálogos entre criação, Arte, subjetividade: uma visão artográfica do conhecimento em Artes Visuais no Novo Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

GREIDINGER, R. F., & CRUZ, N. da C. **ARTE/EDUCAÇÃO: IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DAS ARTES. Missões: Revista De Ciências Humanas E Sociais**, 10(3), 01–20, 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020.

MARTINS, Margarida Helena Camurça; GATTI, Thérèse Hofmann. **Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil**. 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Práticas e ConfrontAÇÕES, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Priscila Borges de. **Reforma do Ensino Médio: O espaço da arte no currículo**. 2017. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação) – Curso de Artes Visuais- Licenciatura, Universidade do Extremo Sul Catarinense.

OLIVEIRA, Paulo; OLIVEIRA, Judikerle. **O ensino da arte na reforma do Novo Ensino Médio: implicações e enfrentamentos**. SEMIEDU 2024 – Formação de Professores em foco: desafios e perspectivas, 2024.

RODRIGUES, Wallace. **Considerações sobre as Artes no Ensino Médio após a Lei 13.415/2017**. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, v. 21, n. 2, p. 73-82, (2019).

SALA, Gislene dos Santos Sala. **Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

VELANGA, Carmem Tereza; BOSQUÊ-JUNIOR, Carlos Alberto; MOREIRA, Melissa Velanga. **Diálogos (im) possíveis: quando o currículo encontra a intolerância**. (p. 735- 758). PUC, SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 735-758, abr./jun. 2022 Disponível. em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54686/39958>>. Acesso em 15 de junho de 2025.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

CAPÍTULO 2

A PERCEPÇÃO DA FAUNA SOB O PERFIL DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ EM SÃO CRISTÓVÃO-SE¹

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima
João Victor dos Reis Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-567-2

INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta transformadora da realidade e da trajetória do indivíduo e, sobre isso, há um consenso popular. É, para além de uma ferramenta, um lugar-comum em que indivíduos se encontram com histórias e vivências que ajudam a entender a realidade local a partir de percepções e ações que se refletem na criticidade de debates dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, há atrasos educacionais que são provocados pela construção da sociedade brasileira que impede, por vezes, que o indivíduo percorra uma trajetória acadêmica de forma constante e educacionalmente justa. Quando isso ocorre, há formas de retornar ao ambiente escolar e retomar a educação formal. Uma dessas formas é a Educação de Jovens e Adultos - EJA. No entanto, será que essa modalidade de ensino tem sido contemplada com as discussões e práticas do braço ambiental da educação - a Educação Ambiental (EA) - na formação crítica do discente que enfrenta a distorção idade-série cotidianamente no processo formativo?

A partir dessa inquietação buscou-se compreender como os discentes da Educação de Jovens e Adultos no Colégio Armino Guarani, na quarta cidade mais antiga do Brasil - São Cristóvão-SE - são impactados ou que não são contemplados pela Educação Ambiental. O panorama para entender tal proble-

¹ Texto revisado e adaptado do publicado originalmente nos anais do I Encontro de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade - EPECS, *online*, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14841470

mática é a relação desses alunos com os animais não-humanos conhecidos e de convivência desses alunos nessa localidade.

Embora alguns estudiosos possam crer não ser relevante entender esse processo do animal humano que busca a educação formal em localidades como o Colégio Estadual Armindo Guaraná, é importante enfatizar que a sustentabilidade global não pode ser uma realidade enquanto cada recôndito lugar não for uma realidade local, para cada animal humano, em cada parte ínfima da paisagem, de cada lugar do globo. É, sob essa ótica, que se fundamenta a importância deste trabalho no processo de construção da sustentabilidade e do entendimento do homem enquanto agente ativo nas modificações da paisagem e na qualidade de vida de todos os seres vivos.

O COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ

A investigação foi realizada no Colégio Estadual Armindo Guaraná - CEAG -, localizado à Av. José Conrado de Araújo, no bairro Rosa Elze, em São Cristóvão-SE. Cruz e Oliveira (p. 4, 2023), acerca do funcionamento do referido estabelecimento de ensino, destacam que

A instituição, assim como consta no PPP ministra a educação básica nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial II), Fase seriado do Ensino Fundamental (EJAEF) e do Ensino Médio presencial modular (EJAEM), funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Possui um total de 33 turmas nos três turnos, sendo do 4º ano ao 9º ano no turno matutino e do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio no turno vespertino. Somente a partir de 2009, devido à necessidade da comunidade que a escola começou a ofertar o Ensino Médio de forma gradativa.

Para Cardoso et al. (2020, p. 2),

O Colégio Estadual Armindo Guaraná, assim como a maioria das escolas públicas do país, apresenta diversos problemas no que se refere a sua estrutura física e organizacional, situação decorrente da política educacional executada por diversos governantes.

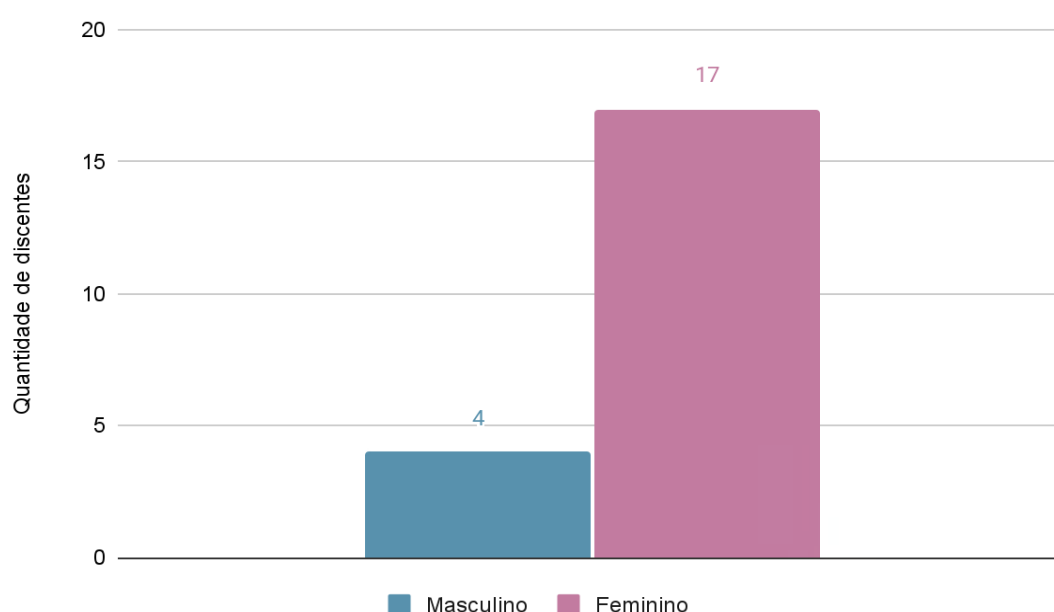
Além do que foi apontado por Cardoso et al. (2020), o CEAG é um ponto de inflexão no processo formativo do indivíduo local tendo em vista que esse

estabelecimento de ensino é vizinho da Universidade Federal de Sergipe - UFS-, mas que não possui nenhum benefício com essa proximidade. Física e socialmente, esse estabelecimento de educação básica encontra-se isolado no cenário local em que as atividades de pesquisa e de extensão da UFS são muito limitadas quanto ao envolvimento do CEAG, provocando, notadamente, prejuízos acadêmicos e sociais à comunidade escolar deste último. Essa distância imposta entre esses dois estabelecimentos de ensino evidencia, na prática, as disparidades e o elitismo disfarçado que permeia o percurso formativo e de atuação da comunidade acadêmica e que é percebido pelos autores que se dispõe a analisar esse estabelecimento de ensino.

OS ATORES SOCIAIS

O universo de discentes da Educação de Jovens e Adultos participantes da investigação, conforme a Figura 1, é composto por 21 indivíduos, divididos entre 17 que se percebem do gênero feminino e 4 que se percebem do gênero masculino. É importante observar que, nessa modalidade de ensino, há uma predominância de indivíduos autopercebidos como femininos, indicando um protagonismo desse gênero no processo de recuperar as defasagens temporal e social impostas a esses indivíduos no percurso formativo.

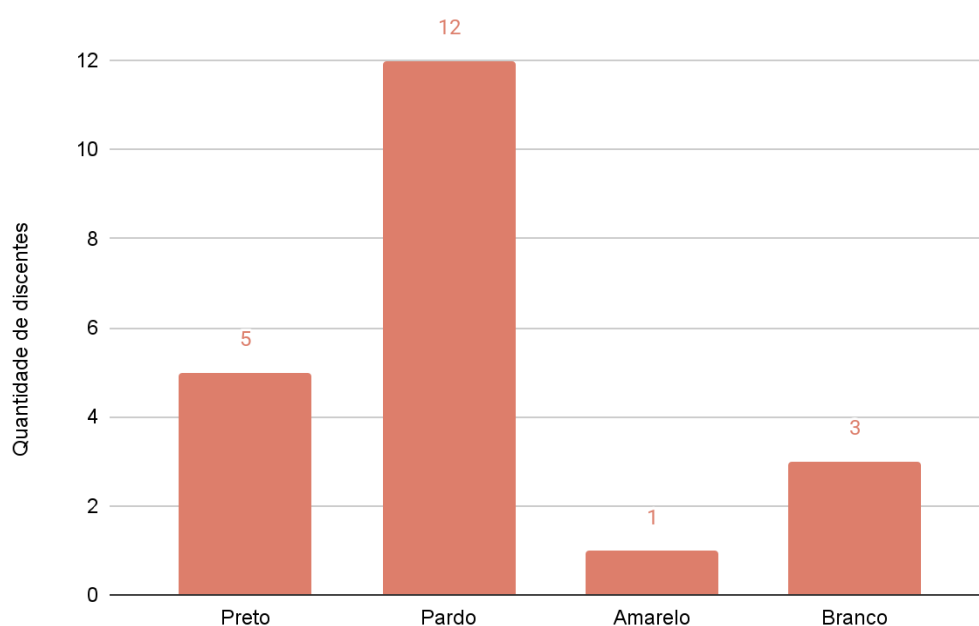
Figura 1 - Gênero do universo de discentes pesquisados



Fonte: autores, 2024.

De acordo com a Figura 2, a maioria dos discentes se percebem como negros (pretos e pardos), indicando que a população negra sergipana carece de maior atenção quanto ao processo formativo. Ainda assim, apenas 5 indivíduos se declaram negros, contrapondo-se a 12 indivíduos que se percebem como pardos. Nessa autopercepção, é importante observar que, apesar da invisibilização do indivíduo pardo, há uma resistência popular em deixar-se ser invisibilizada ou segregada dos seus co-irmãos pretos na composição da classificação de negro.

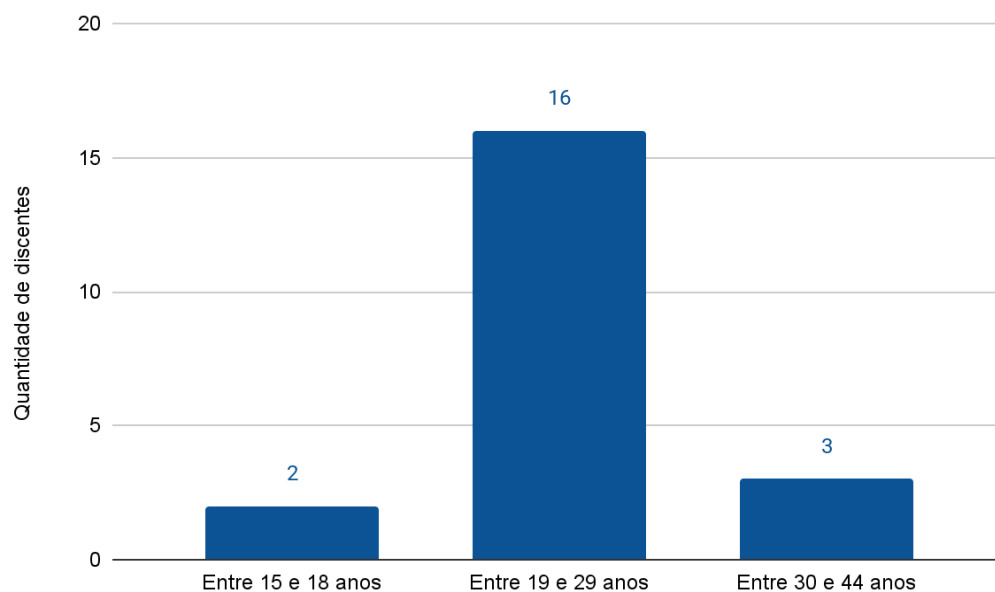
Figura 2 - Autodeclaração étnica dos discentes



Fonte: autores, 2024.

A maioria desses discentes, como pode ser visto na Figura 3, possuem entre 19 e 29 anos. Esse panorama etário dos clientes da Educação de Jovens e Adultos do CEAG leva à suposição que esses jovens adultos possuem uma pequena dessincronia em relação ao seu percurso educacional formal e que poderia ser corrigido ainda no abandono escolar quando tal fato ocorre.

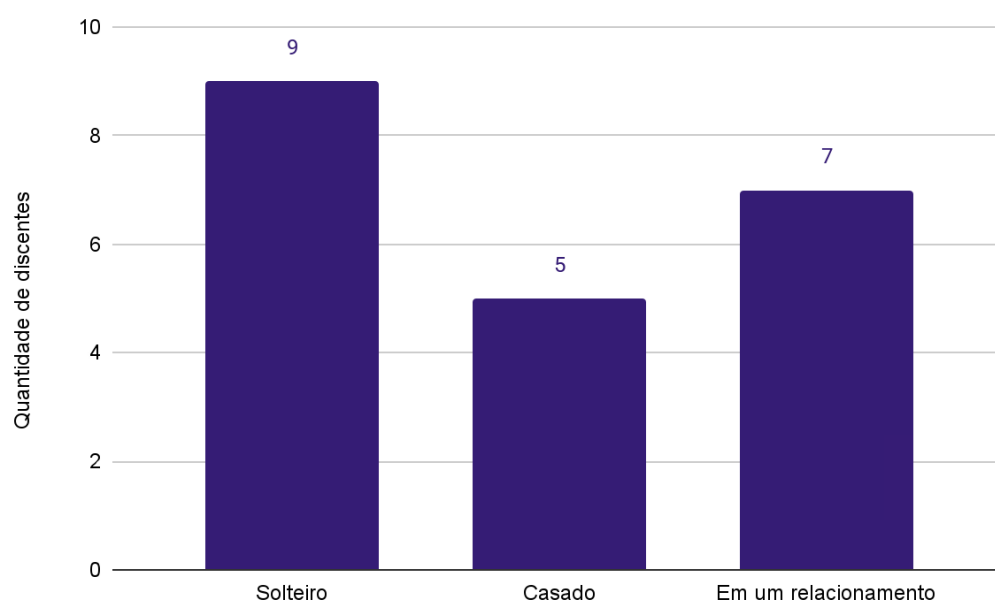
Figura 3 - Faixa etária dos discentes pesquisado



Fonte: autores, 2024.

No entanto, nesse universo de sujeitos, há uma tendência de estabelecimentos e manutenção de relações sociais de alto compromisso ao ser percebido o fato de que 12 sujeitos possuem algum tipo de relacionamento social formal - namoro ou casamento, como pode ser notado na Figura 4.

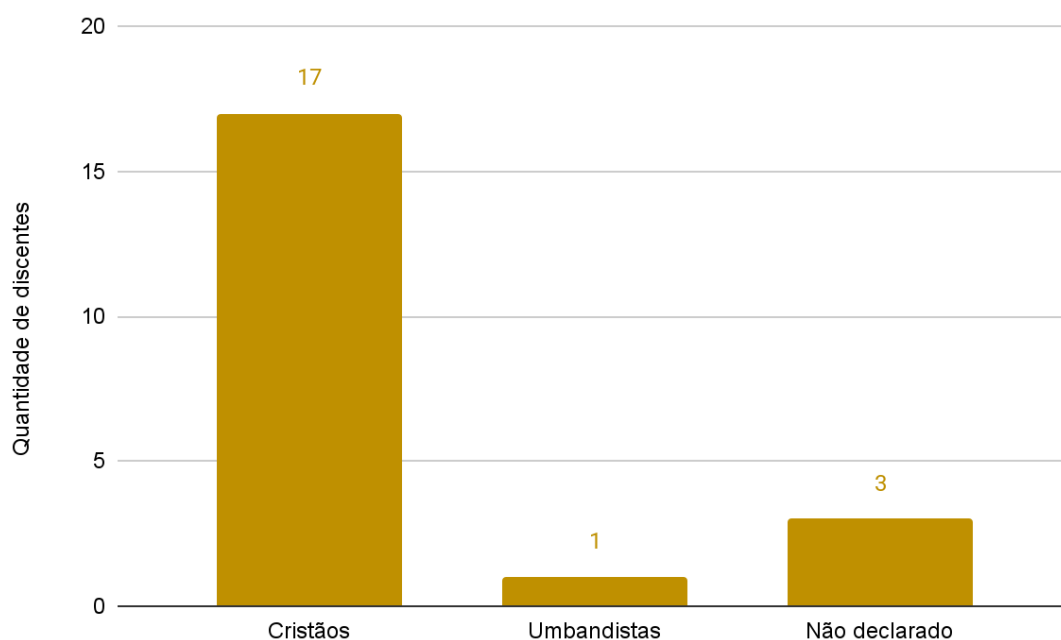
Figura 4 - Estado civil dos discentes pesquisados



Fonte: autores, 2024.

A filiação religiosa torna-se extremamente importante no julgamento de valor de pessoas, objetos e da paisagem. Assim, dada ao processo impositivo da população brasileira ao cristianismo, não é surpresa que 17 indivíduos se declarem cristãos, contra 1 umbandista declarado e 3 sem crença definida, como pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 - Denominação religiosa dos discentes pesquisados



Fonte: autores, 2024.

Dessa forma, é notório que o perfil do discente do universo estudado é negro, cristão, adeptos ao estabelecimento de relações sociais afetivas duradouras e que variam entre 19 e 29 anos. Esse perfil do indivíduo é um importante fator na forma como os animais não-humanos são percebidos localmente e que pode, de forma consciente ou inconsciente, colaborar para variados graus de proteção ao ambiente e às suas formas de vida.

A RELAÇÃO IMPLÍCITA ENTRE ANIMAIS HUMANOS E ANIMAIS NÃO HUMANOS NO CONTEXTO DO CEAG

O histórico de práticas de ensino-aprendizagem no CEAG é permeado por incursões diversas, embora limitadíssimas, e que, em sua maioria, teve como público alvo os discentes da educação básica regular, isto é, aqueles dis-

centes que estão cursando as séries dos anos finais da educação básica sem distorção idade-série. Nesse histórico da educação ambiental no Colégio Estadual Armindo Guaraná verifica-se que Santos e Nepomuceno (2017) trataram sobre questões de resíduos sólidos e a importância da temática do meio ambiente em sala de aula. De acordo com os resultados encontrados por esses autores, a maioria dos discentes consideravam importante estudar sobre o meio ambiente como forma de mudar o comportamento frente às demandas ambientais e isso, ainda de acordo com a maioria dos discentes do ensino fundamental pesquisados por Santos e Nepomuceno (2017), modificava a relação de convivência com a comunidade. No entanto, não foi tratado a relação com animais não-humanos. A Educação Ambiental, nesse estabelecimento de ensino, “trilha caminhos desconhecidos na prática pedagógica. A tímida referência dos temas relacionados à EA nas aulas demonstra a necessidade de uma abertura ideológica à transversalidade do assunto e da sua transposição didática” (Santos; Nepomuceno, 2017, p. 102).

Izaias (2016) procurou saber, embora não tenha sido diretamente sobre a Educação Ambiental, como os discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CEAG percebiam as questões hídricas. Essa autora verificou por meio do seu instrumento de coleta de dados que os discentes dessa modalidade de ensino não possuíam um adequado letramento ambiental sobre a necessidade de tratamento de água e de esgoto para o estabelecimento de um estado de qualidade da água consumida em suas residências.

Leite (2019), ao aplicar os conceitos de entomologia na educação básica do CEAG, verificou que, inicialmente os discentes possuíam um deficiente conhecimento sobre a área, fato que foi alterado pontualmente ao fim do trabalho experimental desse autor. O estudo de Leite (2019) envolveu o conhecimento sobre Barata, Besouro, Borboleta, Gafanhoto, Mosca, Joaninha, Aranha, Lagartixa, Rato e Morcego. E concluiu que

É notório o desejo por parte dos alunos por mais aulas práticas e aulas que fujam da exposição. Reflexo disso é que com o uso de aulas mais dinâmicas e práticas durante a pesquisa, os resultados foram satisfatórios, levando a um bom desempenho por parte dos alunos (Leite, 2019, p. 34).

Silva, Nepomuceno e Machado (2020), trabalhando com discentes do ensino fundamental do Colégio Estadual Armino Guarani e também tendo a água como tema norteador, relataram que

[...] os discentes deram maior enfoque aos elementos pertencentes aos fatores abióticos (como água, solo, sol, nuvem) do que aos bióticos (animais e plantas), que vislumbram basicamente o ambiente físico e restringem as dimensões social e cultural. Estes dados sugerem que a flora e a fauna são pouco percebidas e valorizadas por eles, além de não se reconhecerem no ambiente.

A partir desse entendimento de Silva, Nepomuceno e Machado (2020), é evidente que existe uma distância psicológica e física percebida pelos discentes que se colocam não como animais humanos geradores de transformações cotidianas no ambiente, mas, erroneamente, como meros expectadores das transformações socioambientais que os animais humanos provocam diuturnamente na paisagem.

Nessa perspectiva de interferência humana na paisagem, Mendonça et al. (2021) buscaram correlacionar a teoria e a prática do saber da Educação Ambiental no Colégio Estadual Armino Guarani a partir da interação dos discentes do ensino fundamental com espécies 12 espécies vegetais pertencentes à Mata Atlântica - *Psidium cattleianum*, *Schinus terebinthifolius*, *Cavanillesia arborea*, *Anacardium occidentale*, *Tabebuia alba*, *Tabebuia pentaphylla*, *Tabebuia impetiginosa*, *Bauhinia forficata*, *Paubrasilia echinata*, *Heliocarpus popayanensis*, *Eugenia uniflora*, *Talisia esculenta* - permitindo a melhor convivência e a transmissão de conhecimentos ambientais para tal grupo discente.

Ao longo da história recente desse estabelecimento de ensino, como se observa, há algumas tentativas de implementação prática da Educação Ambiental que foram focalizadas no indivíduos que estão em suas séries regulares e que frequentam o turno diurno. Entretanto, ainda que tenha havido alguma tentativa de integrar os discentes da Educação de Jovens e Adultos, isso não é suficiente para uma transformação paradigmática desse público-alvo discente. Tal afirmação pode ser percebida na relação que esses discentes possuem com a figura de alguns animais.

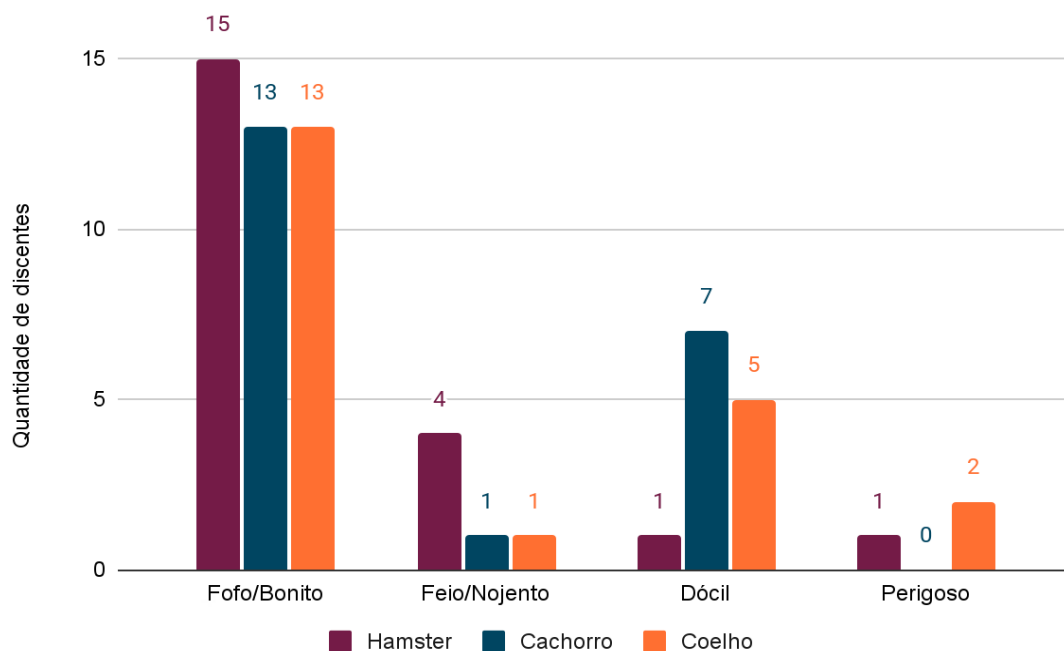
Na Figura 6 está ilustrada a percepção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do CEAG em relação aos animais de convívio doméstico próximo,

isto é, aqueles animais que representam companhia, afeto ou apoio emocional aos animais humanos em seu cotidiano.

O Hamster possui um excelente desempenho quando se trata de aceitação dos discentes dessa modalidade de ensino, alcançando os melhores índices seja no quesito de “Fofo/Bonito”, superando, mesmo o cachorro, que já possui um longo histórico de convivência e adaptabilidade com os seres humanos e o coelho, que possui apelo comercial em data comemorativa como a páscoa.

É importante destacar que considerar o animal Fofo ou Feio, nojento ou perigoso ou dócil representa aspectos socioambientais fundamentais no processo de convivência com esses animais tendo em vista que pode haver, quando se considera que determinado animal não-humano é repulsivo de alguma forma, tendência a acolher ou ignorar tais animais nas mais diversas situações, principalmente em casos de abandono e acolhimento. No caso exposto na Figura 6, é evidente que os discentes da EJA possuem inclinações favoráveis ao Hamster e que, portanto, trabalhos socioambientais para mitigar os danos socioambientais relativos aos Cachorro e ao Coelho são necessários, além de buscar modificar a relação entre esses animais humanos e não-humanos.

Figura 6 - Percepção dos discentes da EJA sobre os animais de convívio doméstico próximo



Fonte: autores, 2024.

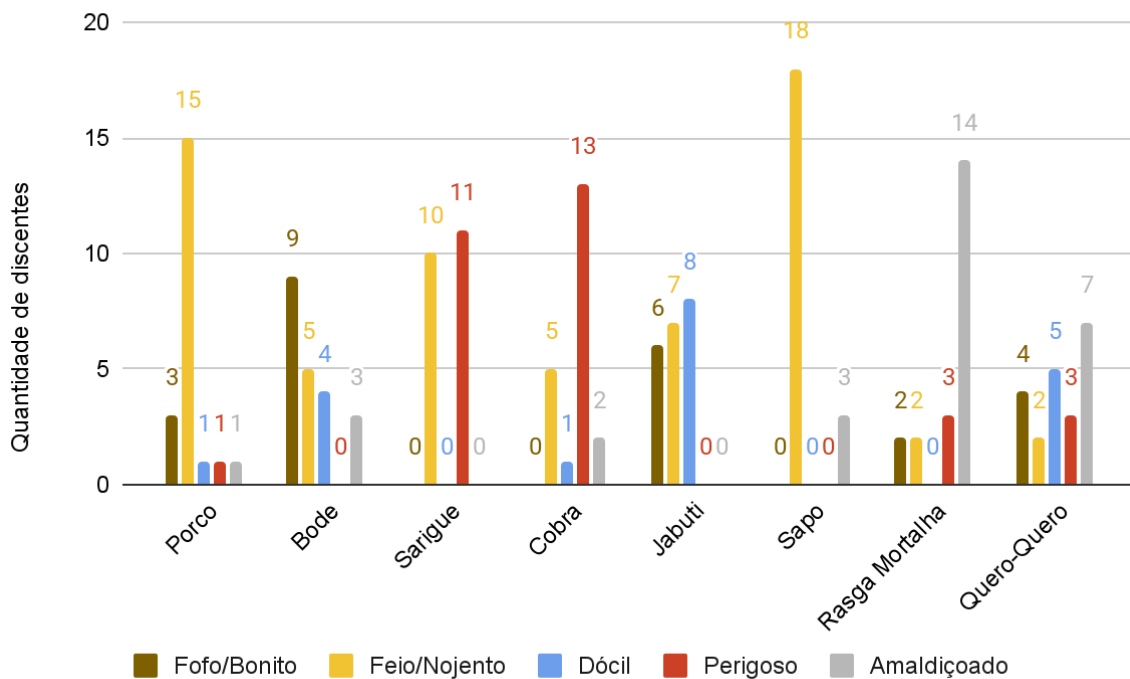
Quando se trata da relação com os animais domesticados destinados à alimentação - Bode e Porco - e animais silvestres - Sariguê, Cobra, Jabuti, Sapo, Rasga Mortalha e Quero-Quero - é nítido que o perfil dos discentes, como anteriormente tratado, influencia na imagem percebida desses animais não-humanos no cotidiano dos discentes das EJA. O Porco, o Sariguê e o Sapo possuem alta repulsa pelo conjunto de discentes pesquisados e essa situação não é estranha ao perfil discente anteriormente traçado.

Os Porcos são vítimas do cristianismo quando se percebe, até os dias atuais, que os cristãos os veem como espiritualmente repulsivos em virtude da associação de porcos com demônios em muitas interpretações errôneas. Conforme a discussão de Andrade e Pinheiro (2017, p.217), “a destruição dos porcos seria o sinal visível que Jesus quebrou o poder dos demônios e triunfou sobre eles”. No entanto, a utilização do porco nesse episódio, ficcional, como alguns consideram, vai além da mera relação dual entre um deus e um diabo. Neves e Rossi (2021, p.454) aduzem que

Os demônios expulsos por Jesus entram nos porcos, que eram considerados “os animais mais impuros de todos e os que melhor podiam definir os romanos”⁶⁵. Chouraqui⁶⁶ é ainda mais incisivo ao afirmar que “o homem está possuído pelo demônio como Israel pelas legiões romanas”. Bortolini⁶⁷ segue na mesma direção ao expressar que o “possesso é símbolo de um povo politicamente dominado”. O texto é narrado à procura de seu clímax e, por conta disso, os porcos se precipitam ao mar, onde a “resistência judaica queria vê-los submersos para sempre”⁶⁸. Dessa forma, a ruína dos porcos também significaria a libertação da escravidão sob o poder romano. Storniolo ratifica a informação: “também o porco era considerado animal sagrado e um dos símbolos do poder romano”. O porco era precisamente o símbolo da X Legião Romana que controlava, a partir da Síria, a região palestina.

O cristão contemporâneo, ao escolher chancelar, ainda, como um animal imundo e escolhe ignorar a profundidade do ato descrito na Bíblia, reproduz o estereótipo deletério à relação entre os animais humanos e não-humanos em uma sociedade com informações suficientes para superar os misticismos e os achismos que tanto prejudicam a fauna que alimenta os animais humanos.

Figura 7 - Percepção dos discentes da EJA sobre os animais de convívio doméstico distante



Fonte: autores, 2024.

Assim como o Porco, o Bode é vítima do cristianismo e do fanatismo religioso. Martins e Araújo (2021, p. 6) esclarecem que “o bode é sexualizado, sendo-lhe atribuído o pecado da luxúria por servir de instrumento para o prazer carnal do diabo. Tradicionalmente o diabo tem as características do bode, com chifres, barba e com as patas do bode”. Dessa forma, ao associar o Bode a um suposto demônio, perpetua-se uma malignidade inexistente desse animal.

O Sariguê é outro animal vítima dos animais humanos e a violência desmedida contra esse animal possui cunho religioso popular e social. De acordo com Marques (2005, p. 9-10),

O caso do sariguê = gambá = timbu = cassaco (*Didelphis spp.*) é claríssimo a respeito de não correlação entre sacralidade e ação conservacionista: não é por ser abençoado por Nossa Senhora, que se deixa de matá-lo com interesse e insistência (“**o sariguê, todo mundo quer matar**”, afirmou-se na Bahia). O motivo geralmente alegado para a matança, qual seja, o de que o gambá preda pintos e galinhas, pode também servir de motivo para justificar a sua sacralidade, uma vez que um dos mitos no qual se insere o animal, relacionando-o com Nossa Senhora, diz que ele roubou uma galinha e deu-a à Santa para que esta saciasse a sua fome. A “razão

prática” da predação do gambá pelos humanos (que chegam a comê-lo e a considerá-lo altamente palatável, além de utilizá-lo largamente como animal medicinal) talvez reflita um caso de predação competitiva (o predador virando presa), possivelmente verdadeiro no ambiente rural e persistente na memória dos cidadãos migrados. Não obstante **a sua matança socialmente sancionada e quase obsessiva**, as populações de gambás no Brasil parecem não estar sob depleção acentuada, repetindo-se o mesmo fenômeno que Grimwood (*apud* Nowak, 1991) relatou para *D. marsupialis* e *D. albiventris* no Peru. No caso das populações urbanas, estas aparentemente são estáveis ou crescentes.

O Sapo e a Cobra, por sua vez, são vítimas das crendices populares sobre o papel desenvolvidos por esses animais nos ecossistemas. Sobre as Cobras, Dias, Lima e Figueiredo-de-Andrade (2018, p. 40) ressaltam que

As serpentes são alvos de muitas lendas contadas pela população, e uma das mais difundidas entre as pessoas é o de que a cobra pode mamar em vacas ou até mesmo em mulheres lactantes, inclusive colocando sua cauda na boca do bebê para que este não chore e acorde a mãe. Sabe-se que, devido à morfologia da boca e a sua fisiologia, cobras não podem mamar em alguém ou em um animal, além de não produzir enzimas essenciais para digerir o leite.

Essas crenças populares são reproduzidas sem criticidade e acabam por vitimar os animais. Ainda de acordo com a pesquisa de Dias, Lima e Figueiredo-de-Andrade (2018), foi verificado que discentes do ensino fundamental e de ensino possuem, dentre os sentimentos relativos ao Sapo e à Cobra, assim como Rã e Lagartixa, nojo e medo. Ainda para Dias, Lima e Figueiredo-de-Andrade (2018, p.43), “as crenças populares associadas à falta de conhecimento sobre a herpetofauna pode concretizar conceitos inadequados nas pessoas e aumentar os sentimentos negativos por estes animais”.

As aves não ficam de fora da faceta violenta da crendice popular. Sobre a Rasga-Mortalha, Pádua (2009, p.201) esclarece que

O nome “rasga-mortalha” refere-se ao som produzido pelo voo de uma pequena coruja, que lembra um tecido sendo rasgado, justamente a vestimenta com que o morto é enterrado. Além disso, reza a tradição popular que sempre que se ouve essa ave passar sobre os telhados é sinal de morte iminente nas redondezas.

Na construção folclórica do Brasil, as corujas, em especial a Rasga-Mortalha, é representada de forma negativa, como descrito em textos literários (Pontes, 2021) e é evidente que essa construção do imaginário popular acaba por vitimar essas aves. O Quero-Quero é associado ao ser estranho e, portanto, ao perigo. Para Lara, França e Pereira (2009, p. 3),

A relação entre o canto do quero - quero (*V. chilensis* (Molina, 1782)) e o anúncio de intrusos atribuído a ele (canto) pelos entrevistados, pode estar relacionado ao fato do quero - quero ser uma espécie territorial e agressiva e, portanto, essas aves cantam, na presença do estranho, para defender seu território. Assim, o seu canto é significado pelas pessoas da casa como um alerta de que pessoas diferentes estão adentrando seu lar.

E quando se trata da relação de proteção ao lar, o Jabuti é juntado ao Quero-Quero por supostamente beneficiar, de alguma forma, os animais humanos. O problema desse misticismo é que o Jabuti passa a ser maltratado, de forma direta ou indireta (Museti; Aoki; Pinheiro, 2014).

Como se observa, o posicionamento dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, embora seja uma amostragem local, é a reprodução da deficiência escancarada da Educação Ambiental no processo de redefinir a imagem desses animais não-humanos de forma a fornecer subsídios necessários ao estabelecimento de uma harmonia entre animais humanos e não-humanos no contexto da sustentabilidade.

Ao possuir a credence popular, alimentada pela religiosidade cristão, há uma perpetuação, agora inconsciente, mas anteriormente proposital, em construir imagens negativas desses animais e que, na contemporaneidade, acaba por refletir em atrasos na ética e no trato interespécies.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

A Educação Ambiental no Colégio Estadual Armino Guarani ainda é uma utopia que, embora fundamentada na legislação e na urgência da implantação de mecanismos sustentáveis na e para a vida civil, está longe de ser uma ferramenta transformadora. O reflexo disso é a continuidade de crenças populares e religiosas que são reproduzidas sem criticidade à luz da ciência moderna e do que é esperado como responsabilidade do animal humano.

A educação em si, como transformadora do indivíduo, ainda não é uma realidade local. Enquanto o discente perceber os animais como nojentos e/ou feios, sob parâmetros estabelecidos para o animal humano, reflete como a paisagem e seus elementos, bióticos e abióticos, são tratados no cotidiano.

O perfil dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do CEAG reflete um perfil comum da população brasileira e que, sem surpresa, repete os erros históricos quando a temática é a fauna. Cabe à educação, incluindo seu braço ambiental, modificar não o perfil, mas a percepção do indivíduo enquanto corresponsável pelo ambiente e todos os seres vivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. L. P. de; BARBOSA, D. D. A função dos exorcismos no Evangelho segundo Marcos. **Estudos Bíblicos**, v. 34, n. 135, p. 211–223, 2017.

CARDOSO, C. C. et al. **Colégio Estadual Armino Guaraná (SE): o ensino de História, seus dilemas e desafios**. In: Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS - (Re)Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do Pibid e do Residência Pedagógica. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13492>. Acesso em: 28 ja. 2025.

CRUZ, V. N. da; OLIVEIRA, E. A. Estágio supervisionado: um relato de experiência do Colégio Estadual Armino Guaraná . **Devir Educação**, v. 7, n. 1, p. e-679, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.679.

DIAS, M. A. S.; LIMA, N. B.; FIGUEIRA-DE-ANDRADE, C. A. Análise do Conhecimento etno-herpetológico dos estudantes no Município de Salinas, Minas Gerais, Brasil. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 9, n. 1, p. 36-47, 2018.

IZAIAS, R. D. S. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências : um estudo sobre sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos**. 2016. 96 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

LARA, K. M.; FRANÇA, M. S. de C.; PEREIRA, K. A. L. Estudo Etnoornitológico na Bacia do Rio Pindaíba-MT: Um Estudo de Caso. **UNEMAT. I Jornada Científica, Resumos**. 2009. Disponível em: http://www.unemat.br/eventos/jornada2008/resumos_conic/Expandido_00463.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

LEITE, V. M. S. **Aplicabilidade da entomologia : análise da eficiência da integração entre Sala Invertida e outras metodologias ativas**. São Cristóvão, SE, 2019. Monografia (Graduação em Biologia) – Departamento de Biologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019

MARQUES, J. G. W. É Pecado Matar a Esperança, mas Todo Mundo quer Matar o Sariguê. Etnoconservação e Catolicismo Popular no Brasil. **Atualidades em Etnobiologia e Etnoecologia**, v. 2, p. 25-44, 2005.

MARTINS, W. R. A.; ARAÚJO, M. M. de M. **As figuras do castor, da hiena e do leão no “Bestiário de Aberdeen” e suas relações com o imaginário religioso medieval**. 2020. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2021.

MUSET, M. R.; AOKI, M.; PINHEIRO, S. R. Reabilitação de jabuti (*Chelonoidis carbonaria*) com problema de casco: relato de caso. **Revista Scientia Vitae**, v. 1, n. 3, p. 91-95, 2014.

MENDONÇA, M. A. D.'A. et al. Articulação entre teoria e prática: educação ambiental e arborização no programa de residência pedagógica/CAPES. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 5, n. 1, jan-jun, p. 122-140, 2021.

NEVES, N. das .; ROSSI, L. A. S. Legião romana e cruz: : a desconstrução do imaginário popular palestinese por jesus no evangelho de marcos a partir de casos de exorcismos. **Estudos Teológicos**, [S. l.], v. 59, n. 2, p. 443–458, 2021.

PÁDUA, V. M. de. J. C. Brasília no bumba. **Revista USP**, n. 82, p. 198-209, 2009.

PONTES, L. M. A. . Práticas educativas: uma análise do conto “As Corujas” de Moreira Campos, uma produção textual. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021.

SANTOS, A. dos; NEPOMUCENO, A. L. de O. A educação ambiental no Colégio Estadual Armino Guarani, São Cristóvão/SE. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 4, n. 1, p. 96-104, 2017.

SILVA, A. C. da C.; NEPOMUCENO, A. L. de O.; MACHADO, W. de J. Concepções socioambientais sobre a água: reflexões a partir de desenhos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 4, p. 264–281, 2020. DOI: 10.14295/remea.v37i4.11567.

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS ALTAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Wagner Breganholi
Doi: 10.48209/978-65-5417-567-3

INTRODUÇÃO

A tecnologia já faz parte do ambiente humano, o que exige aprender a conviver com ela e aproveitar seu potencial. Na sala de aula destaca-se a possibilidade de disponibilizar a todos uma maior quantidade de informações por meio de diversos canais sensoriais.

Sua incorporação no trabalho colaborativo em ambientes virtuais compartilhados, a promoção de novas competências e habilidades, nomeadamente de pesquisa, organização e seleção de informação, bem como a mudança nos papéis de educadores e alunos, mas sobretudo, quando o processo de ensino e aprendizagem é entendido como um processo de construção do conhecimento.

Embora sistemas informáticos como a Internet bombardeiem o aluno com milhares de dados, a instituição de estudo, e, portanto, o professor, tem a missão de saber orientar o aluno para um uso benéfico da informação, promovendo nelas esquemas de análise e síntese, e promovendo aspectos avaliativos críticos para saber manipular adequadamente o universo de imagens que chegam da tela.

Estudos empíricos são necessários para medir o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo educativo, uma vez que medem o real desenvolvimento da sua utilização pelos professores-alunos, enfatizando a forma como estas as tecnologias estão inseridas nas práticas educativas e como elas podem transformá-las e melhorá-las, assumindo que a aprendizagem dos alunos está relacionada e depende da qualidade das práticas das quais eles participam dentro da sala de aula.

As análises sobre o uso das tecnologias centram-se nos aspectos considerados mais relevantes para as práticas educativas. São os referenciais teóricos e os modelos de funcionamento da prática que permitem delimitar e fundamentar os aspectos selecionados, estes dão conta dos próprios processos que levam à obtenção de tais resultados, das formas como as tecnologias são efetivamente utilizadas pelos professores e alunos ao longo destes processos, e o grau em que os usos reais são ou não coincidentes com os usos inicialmente planejados.

Ora, a incorporação de tecnologias na sala de aula constitui uma realidade incontornável, ainda mais em tempos de pandemia, onde o confinamento obrigatório e o isolamento social encontram nas tecnologias de informação e comunicação a única forma de promover encontros educativos e sociais, repercutindo-se tanto no modo de interação aluno-professor e no processo educativo de ensino-aprendizagem.

É evidente como a emergência sanitária declarada no início de 2020 mudou a forma como os processos educativos são desenvolvidos, o que hoje requer uma dupla de ferramentas digitais para continuar a desenvolver processos de aprendizagem nos diferentes níveis educativos.

A implantação de tecnologias e plataformas tecnológicas representa uma forma prática e relativamente económica de manter a essência dos processos humanos e sociais básicos, como a comunicação e a interação. Agora, seu uso adequado é essencial, por professores e alunos, embora represente um grande desafio para o ser humano no campo educacional na transição da educação presencial para a virtual.

Diante de tais interações, geram-se lacunas digitais e fortes desigualdades sociais nos países do mundo, principalmente na América Latina e naqueles com menor acesso aos meios tecnológicos.

DESENVOLVIMENTO

Introdução ao Processo Educativo do uso de Tecnologias em Sala de Aula

O processo educativo, hoje, representa uma sucessão de momentos que não se esgotam na sala de aula e que vão além dos seus principais atores: aluno - professor, o porquê, para quê e como se ensina, tem sido entendido como um processo de construção permanente onde intervêm múltiplos fatores e atores, ultrapassando os limites tradicionais, valorizando e ressignificando as experiências particulares de cada um, particularmente do aluno e do professor. (Barbosa; Mariano; Souza, 2021).

Nesse sentido, Villela e Borges (2022) indicam que é necessária uma prática reflexiva que dê conta dos processos formativos, gere estudos permanentes e práticas formativas como meio para alcançar a mudança e a transformação institucional. Da mesma forma, Conceição e Ferreira (2022) afirma que os professores em exercício que desejam persistir em papéis ligados à mediação com o conhecimento em processos de proliferação devem adquirir e consolidar competências ligadas à resolução de problemas ou desafios mais circunstanciais que ele chama de didático-pedagógico, facilitadores de processos de aprendizagem cada vez mais autônomos e eficazes.

Segundo Barbosa; Mariano; e Souza (2021) aquelas pessoas que não possuem competências básicas em Tecnologia da Informação e Comunicação, ou seja, não sabem ler em fontes de informação digital, bem como aqueles que não sabem escrever com editores de texto ou comunicar através de canais telemáticos, utilizam a Web 2.0, serão considerados analfabetos e ficarão em desvantagem para atuar na sociedade e em suas diferentes profissões, principalmente os professores que necessitarão dessas competências para sua prática pedagógica.

“A educação deve, neste sentido, adequar-se, constantemente, as mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.” (Barbosa; Mariano; Souza, 2021, p.41). Portanto, ensinar e aprender implica compreender o aluno e o professor numa

constante dialética, troca de saberes e saberes, onde não só o que foi aprendido é constantemente valorizado, mas também as atitudes implícitas no processo pedagógico. (Medeiro, 2021).

Se a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação implica uma reavaliação dessa relação, isso deve ser feito, especialmente quando se reconhece a facilidade com que os alunos fazem uso das TIC, dada a sua abordagem às tecnologias a partir de casa. Se a utilização destas tecnologias favorece os processos educativos de ensino e aprendizagem, a sua utilização deve ser promovida de forma que seja útil tanto para alunos como para professores. (Villela; Borges, 2022).

A presença das tecnologias digitais no dia a dia altera os meios de comunicação, pois o potencial e as possibilidades que essas tecnologias trazem são imensos. É possível enxergar mudanças consideráveis nos processos comunicacionais, transformando o modo como se recebe e acessa as informações. No entanto, segundo Valente (2014), as mudanças que se observam no âmbito da comunicação não têm o mesmo impacto e magnitude no tocante à educação, não ocorrendo a incorporação e a apropriação dos recursos oferecidos pelas TDIC. As salas de aulas, em sua grande maioria, ainda apresentam a mesma estrutura e usamos mesmos métodos utilizados na educação do século XIX, as atividades são baseadas ainda no lápis e papel, e os professores ainda ocupam o lugar de protagonistas, agindo como detentores e transmissores das informações. (Villela; Borges, 2022, p.07-08).

Barbosa; Mariano; e Souza (2021) afirmam que podemos concordar que a nossa civilização está se transformando. Vivemos numa sociedade em que o conhecimento teórico e o conhecimento tácito ou implícito adquirem prioridade sobre qualquer outro tipo de conhecimento.

Aparecem como relevantes aqueles que exigem um determinado modelo mental e um processo específico de criação intelectual, ou seja, um processo baseado em ideias, abstração e inovação. A inovação dos procedimentos de transmissão de informação, as Tecnologias de Informação e Comunicação, abrem múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, sem que a dimensão física exista entre o emissor e o receptor. (Laet; et al, 2023).

Essas abordagens marcam sua atuação no campo para proporcionar acesso à comunicação. Neste sentido, Barbosa; Mariano; e Souza (2021) sugerem

que a inovação tende a ser cada vez mais tecnológica, a sociedade vive imersa numa espiral ascendente, numa sociedade altamente técnica, é coroada em tempos de confinamento social.

Os processos do dia a dia dependem da tecnologia, sendo a inovação considerada o resultado tangível e real, também conhecido como introdução de conquistas da ciência e da tecnologia. Por isso, o autor indica que essas atividades de inovação tecnológica estão concentradas nos países desenvolvidos, enquanto nos países em desenvolvimento existem apenas processos de difusão de tecnologias criadas pelos primeiros. Dito isto, a inovação vem das pessoas. (Santos, 2023).

O insumo básico para os processos de criação, transferência e difusão de novos conhecimentos é o capital humano-educacional, sendo este um elemento que determina o desenvolvimento dos sistemas institucionais universitários. Toda instituição deve construir comunidades acadêmicas de aprendizagem e construção de conhecimento, isso implica também redefinir os processos de avaliação e formação de alunos e professores. (Villela; Borges, 2022).

Os processos educativos procuram capacitar o indivíduo como ser social, capaz de responder às necessidades do mundo contemporâneo. Em todas as sociedades, a educação tem sido transmissora não só de conhecimentos, mas também a melhor possibilidade de produção e reprodução de hábitos e crenças que os constituem. (Silva, 2023).

De uma forma ou de outra buscam perpetuar as relações de poder que nelas se impuseram, neste sentido Barbosa; Mariano; e Souza (2021) comentam que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos dados, ou de respostas que os professores dão a exigências e instruções externas.

Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é condição para uma prática docente ética e profissionalmente responsável. As teorias e o pensamento educativo apresentam-se em muitos casos como realidades e projetos legitimadores com uma autoridade técnica que esconde as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos factos e usos no sistema educativo. (Conceição; Ferreira, 2022).

De acordo com (Laet; et al, 2023) é desta forma que o processo educativo se torna significativo, deve encontrar-se no quadro que une a realidade à teoria na medida em que cada indivíduo procura não só encontrar respostas, mas também ser parte ativa no processo de construção de humanidade.

Barbosa; Mariano; e Souza (2021) propõem que é necessário fundamentar a realidade da Universidade como uma organização que, segundo especialistas para ter sucesso, deve buscar clientes satisfeitos. Nesse caso, não há dúvida de que o universitário é o primeiro cliente com quem deve lidar.

Assim, é necessário que esses processos educativos no ensino e aprendizagem assumam mudanças no processo dialético da humanidade, tanto social quanto tecnológico. É neste último ponto que os processos devem redefinir o uso de ferramentas tecnológicas para avançar na construção do conhecimento. (Villela; Borges, 2022).

Os processos, como já foi mencionado, vão muito além da simples repetição do que foi dito e descoberto por outros. Quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola, Barbosa; Mariano; e Souza (2021) que um bom ponto de partida para melhorar o panorama dos nossos sistemas educativos face ao desafio de incorporar o uso das TIC no currículo é renunciar à exaustividade e compreender o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva que envolve diferenciar e organizar a informação, trabalhar de forma colaborativa e escolher o que é pertinente e o que é prioritário, levando em consideração, quando falamos de América Latina, fatores étnicos, linguísticos e culturais e, portanto, uma abertura curricular paralela à necessidade de conceber conteúdos gerenciáveis, focados, mais que ser transmitido, ser construído e em um cenário ótimo por meio de um processo em que cada aluno seja um auto gestor de sua aprendizagem inserido em um trabalho colaborativo e respeitoso, considerando o conhecimento como um conjunto de recursos simbólicos que incluem dimensões tanto do conhecimento e de valores, habilidades instrumentais e disposições.

Santos (2023) fala das Tecnologia de Informação e Comunicação como uma potencialidade na medida em que são efetivamente utilizadas. É, portanto, o contexto de utilização e, no seu quadro, a finalidade ou finalidades que se

perseguem com a incorporação das tecnologias na educação e no ensino usos eficazes que professores e alunos fazem delas nos centros e nas salas de aula, o que acaba por determinar o maior ou menor impacto da incorporação das TIC na educação e a sua maior ou menor capacidade de inovar e transformar educação e ensino e melhorar a aprendizagem.

A implementação de tecnologias nas salas de aula implica uma mudança nos processos mentais de todos os envolvidos, é lógico que a sua aplicação exige uma revisão do processo educativo de ensino e aprendizagem, uma vez que os meios para fortalecer devem estar de acordo com a contemporaneidade, ao mesmo tempo em nenhum momento as tecnologias se tornam um fim em si mesmas, mas como meios exigem uma adaptação estrutural mental, aberta ao mundo das mudanças permanentes, mesmo que de forma abrupta, pois é verdade que a tecnologia ainda não está aplicada e variações, novas versões ou melhorias já estão no mercado, principalmente a diferenciação é sentida em relação ao mundo industrializado versus o mundo receptor. (Barbosa; Mariano; Souza, 2021).

Tecnologias da Informação e Comunicação e sua Implementação na Educação

A incorporação de tecnologias no processo educativo representa um ponto de impacto na educação, e na capacidade de inovar no processo educativo. Villela e Borges, (2022) em sua análise tem consciência de que as Tecnologias de Informação e Comunicação ampliaram o espectro do processo, pois chegam, por exemplo, pela Internet, em casa, no trabalho, nos espaços de lazer, o que está em estreita sincronia com o que está orçado no processo de ensino e aprendizagem, atento à ampliação dos espectros.

Nesse sentido, a perspectiva assumida é a de que o processo pedagógico também ocorre fora da sala de aula, e que saber quando socializar nela repercute em benefício de alunos e professores. O principal aspecto referente à implementação de tecnologias nas instituições visa buscar a transformação da aprendizagem e da qualidade do ensino, embora, como mostram Barbosa; Mariano; e Souza (2021) os resultados não tenham encontrado suporte empírico suficiente por múltiplas causas.

Para Conceição e Ferreira, (2022) alguns estudos centram-se em descobrir como a implementação das Tecnologia da Informação e Comunicação modifica as práticas educativas, a importância reside nas atividades realizadas por professores e alunos, onde se compreende o valor e o alcance destes no processo educativo, incluindo eventual melhoria nos resultados de aprendizagem.

Essa potencialidade está relacionada às possibilidades que oferecem para representar, processar, transmitir e compartilhar informações, mas o autor faz a ressalva de que a informação se torna conhecimento quando sobre ela se exerce um significado e um sentido, e isso também implica ir mais além da individualidade para poder exercitar a aprendizagem intencional, ou seja, ela é possibilitada pela interação e pela comunicação. (Barbosa; Mariano; Souza, 2021).

Quando as tecnologias são utilizadas em sala de aula, utiliza-se a semiótica comum que nelas aparece com outros recursos, como imagens estáticas ou em movimento, textos, dados numéricos, entre outros, o que não implica nenhuma novidade, afirmam Villela e Borges (2022) que a novidade reside antes no fato de, a partir da integração de sistemas simbólicos clássicos (linguagem oral, linguagem escrita, linguagem audiovisual, linguagem gráfica, linguagem numérica), as Tecnologia da Informação e Comunicação criam condições totalmente inéditas para operar com a informação, representá-la, processá-la, acessá-la e transmiti-la.

São essas condições atribuídas ao ambiente semiótico que moldam mais do que as características específicas dos sistemas simbólicos com os quais operam, que conferem às Tecnologias da Informação e Comunicação potencialidades específicas como instrumentos psicológicos envolvidos na aprendizagem. (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

Da mesma forma, Barbosa; Mariano; e Souza (2021) destacam, para compreender o impacto das tecnologias no processo educacional, o triângulo interativo - alunos, professores e conteúdos -, onde o formalismo, a interatividade, o dinamismo, a multimídia e a Hipermídia revelam o potencial das TIC como instrumento psicológico mediador as relações entre professores e

conteúdos e entre alunos e conteúdos, enquanto a conectividade tem relevância potencial para as relações entre alunos e professores e para as relações dos alunos entre si.

Do ponto de vista educacional, destaca o autor, a confluência da interatividade e da conectividade tem um impacto importante no planejamento e desenvolvimento de processos educacionais em ambientes de base tecnológica. Promovem ações educativas que respeitem o princípio da atenção à diversidade, bem como a implementação de trabalhos em equipe e colaborativos. (Pereira; Santos, 2024).

No entanto, Barbosa; Mariano; e Souza (2021) enfatizam que o potencial das tecnologias depende do uso que delas se faz, em clara relevância para o tema proposto neste trabalho, no sentido em que a inter-relação entre alunos, professores e conteúdos torna-se fundamental, especialmente quando um mesmo recurso tecnológico pode cumprir diferentes funções, dependendo da utilização que dele se faz, como recurso de informação ou como recurso comunicativo, na verdade, é habitual que não exista uma relação biunívoca entre recurso tecnológico e utilização: um mesmo recurso pode ser utilizado de diferentes maneiras, diferentes formas, e um mesmo uso pode ser apoiado por diferentes recursos tecnológicos.

Esta utilização pode ser feita de forma tradicional, ou seja, reforça metodologias pedagógicas pré-existentes ou de forma inovadora, em ambos os casos as Tecnologias da Informação e Comunicação não são consideradas instrumentos pedagógicos capazes de transformar as relações entre os elementos do triângulo interativo - professores, alunos, conteúdo - no entanto, o que pode transformar é o espaço pedagógico, a natureza das relações que ocorrem entre estes três componentes. (Villela; Borges, 2022).

Daí o que Barbosa; Mariano; e Souza (2021) propõem é que a chave para analisar o impacto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação é os usos pedagógicos desses recursos tecnológicos. A interação que surge por meio do uso desses recursos é onde os alunos podem construir significados e atribuir progressivamente sentido aos conteúdos, bem como aos agentes que auxiliam nesse processo de construção.

É, portanto, fundamental compreender que a incorporação de recursos tecnológicos na prática educativa requer uma série de procedimentos para os processos de ensino e aprendizagem, o que implica a participação conjunta dos participantes, onde novamente o processo é recriado com contribuições pessoais e individuais, enquadradas em suas experiências, em seus conhecimentos prévios. (Conceição; Ferreira, 2022).

Nesse sentido, Barbosa; Mariano; e Souza (2021) avaliam que é nesse ponto que as tecnologias acabam se configurando como instrumentos psicológicos que possibilitam novas formas de organização nas atividades conjuntas e de mediação do processo de ensino-aprendizagem, bem como a construção do pensamento dos alunos.

Agora, a incorporação de tecnologias deve integrar tanto o professor como o aluno e o conteúdo, gerando espaços de discussão que tenham impacto num acompanhamento sistemático, mas ao mesmo tempo abrangente, da sua aplicação e da sua real incorporação no processo de ensino e aprendizagem, valorizando tanto as capacidades dos usuários - alunos e professores - quanto sua integração nos conteúdos institucionais. (Laet; et al, 2023).

Porém, Villela e Borges (2022) apontam que existe o antigo paradigma educacional comportamental, baseado no sistema de master classes com conteúdos didáticos em formatos lineares, e suporte físico, onde o protagonismo é representado pelo professor que possui o conhecimento, é possível incorporando ambientes virtuais de aprendizagem e outras ferramentas, como estratégias de aprendizagem do modelo construtivista, promovendo a experimentação ativa e a construção coletiva da aprendizagem.

O autor salienta que isto envolve sistematizar um processo destinado a materializar esse objetivo, estruturado por ações coordenadas a seguir, com vista a produzir uma cadeia de resultados positivos, que envolvem: gestão dinâmica e sistematizada da informação; melhoria do modelo tradicional baseado em master classes; incorporação de competências comunicativas não-verbais e domínio de conteúdos multimídia; outorga ao aluno um papel de participante ativo e responsável pela sua autoaprendizagem. (Barbosa; Mariano; Souza, 2021).

Nesse sentido, Santos (2023) que os benefícios resultantes da incorporação de sistemas de aprendizagem nos estudos universitários seriam as tecnologias como novos cenários, construindo coletivamente conhecimentos reconhecidos como aprendizagem significativa, e também como estratégia de processo de aprendizagem do novo paradigma educacional, bem como apoio no processo de gestão de ambientes virtuais de aprendizagem pela comunidade universitária.

É por isso que a aprendizagem ativa e significativa exige dos professores novos cenários, que lhes permitam abandonar a ideia do professor como dono do conhecimento e promover novas formas de atenção aos alunos, o que é possível através da incorporação de tecnologias de aprendizagem como estratégias que promovam a experimentação ativa e a construção coletiva do conhecimento. (Villela; Borges, 2022).

Tecnologias da Informação e Comunicação nos seus Novos Cenários Educacionais

A humanidade tem sido impactada pelas tecnologias, tende cada vez mais a se formar em conhecimento, por isso os processos educacionais fazem parte do desenvolvimento socioeconômico da sociedade. Sendo o conhecimento uma forma de criação de riqueza, consequentemente é na educação que os bens sociais são fortalecidos. (Conceição; Ferreira, 2022).

Para Silva (2023) esses novos cenários educacionais baseados em tecnologias geram uma demanda por educação, condicionando meios e recursos tecnológicos, como ensinar acadêmicos sob uma nova perspectiva, sendo os facilitadores de um novo processo de ensino e aprendizagem, dentro de um contexto definido por políticas do mais alto nível para o mais baixo dentro da instituição educacional.

A partir desta abordagem, a incorporação de tecnologias nos processos educacionais, entre professores e escolas, deve ser boa e melhorável, onde os vínculos, a conectividade e a continuidade da comunicação sejam caracterizadas pelo bom funcionamento, porém, a diversidade entre as Universidades, as visitas a tecnologias ou sites são evidentes. (Villela; Borges, 2022).

Essa diversidade também ocorre entre professores e alunos. Geralmente, os professores de alguma disciplina do conhecimento nem sempre garantem competências tecnológicas. Este cenário indica que existe uma certa cultura de autossuficiência informacional em professores cujas motivações são inovadoras. Permitindo a aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação e processos de conteúdo. (Conceição; Ferreira, 2022).

Nesse sentido, os professores em seu processo educativo devem desenvolver formas de aprender e de organizar a aprendizagem, por isso e em consequências destes processos educativos devem ser inovadores para novos cenários, entendendo que a sala de aula é um espaço físico, que estes processos educativos têm que se adaptar ao novo ou moderno cenário tecnológico, coincidindo na incorporação de um universo de conteúdos, experiências pessoais. (Villela; Borges, 2022).

Da mesma forma, Santos (2023) aponta que a tecnologia continuará a fornecer novas ferramentas para uso dos professores, a pressão tecnológica não cessará, razão pela qual os professores devem trabalhar para aprimorar suas habilidades no uso de novas tecnologias.

Segundo (Laet; et al, 2023). Os novos cenários tecnológicos na sociedade educativa representam novas formas de conteúdos e fazem da informação o motor fundamental do desenvolvimento, aprofundando a utilização do conhecimento, a sua difusão e a troca de interesses educativos.

Para Villela e Borges (2022) internalizar esse processo de inovação tecnológica e também estabelecer relações da universidade com o seu ambiente é uma realidade muito limitada, deixando claro que são as Universidades que devem satisfazer as demandas deste ambiente.

A incorporação ao processo de ensino e aprendizagem universitário de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, programas educacionais digitais ou também conhecidos como softwares educacionais ou sistemas de gestão de aprendizagem online, configura o modelo de ensino e aprendizagem com ferramentas fornecidas pela tecnologia de comunicação e informação. (Gama Filho, 2022).

As atuais gerações de capacidades de inovação partem da identificação daqueles fatores que conseguem integrar as funções produtivas com a geração de conhecimento, da existência de organizações capazes de assumir os riscos que a inovação acarreta, novamente cenários tecnológicos mais ativos no processo educativo. (Laet; et al, 2023).

Nesse sentido, a chave para o sucesso de uma inovação não está tanto em ter a tecnologia, mas na direção do processo de mudança tecnológica. (Conceição; Ferreira, 2022). A gestão da inovação, ao definir a forma como todas estas atividades são integradas, torna-se um instrumento diretivo de primeira grandeza, capaz de contribuir substancialmente para o sucesso da atividade inovadora.

Segundo Villela e Borges (2022) gestão ou processos de inovação podem são a organização e o direcionamento de recursos, tanto humanos como económicos, de forma a aumentar a criação de novos conhecimentos, a geração de ideias técnicas que permitam obter novos produtos, processos e serviços ou melhorar os existentes, e a transferência.

O processo educativo a partir de novos cenários não consiste apenas em inovar com sucesso uma ou duas vezes, em situações isoladas. Trata-se de consciência constante, vontade de inovar e inovações e melhorias periódicas. Esta característica necessária e desejável é a capacidade de inovar. (Silva, 2023).

Para tal é necessário o envolvimento de todos os níveis: desde a geração da ideia até à implementação do novo processo ou à venda do novo serviço. (Pereira; Santos, 2024). Tanto as próprias pessoas como os seus sistemas logísticos ou os seus sistemas de informação devem ter uma orientação clara para a inovação.

Ou seja, a universidade tem que inovar e deve fazê-lo continuamente. Para isso, será necessário um modelo que estruture e ordene todas as ações necessárias à correta execução dos processos educativos. Neste sentido, é necessário um sistema de valoração que alimente e garanta a melhoria contínua do próprio processo de mudança tecnológica. (Villela; Borges, 2022).

Portanto, considera-se importante contar com cenários modernos como os processos educacionais, representando um recurso estratégico, e por sua vez, esperando que a informação colabore com a definição de políticas que a valo-

rizem, um interesse muito mais voltado para as atividades tecnológicas do que para as inovações em si na identificação de comportamentos modernos, em vez de inovações bem-sucedidas. (Conceição; Ferreira, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das tecnologias como exigência da vida moderna, e acentuada em tempos de confinamento em consequência da pandemia provocada pela COVID-19, afeta significativamente os processos educativos. Exige tanto dos professores como dos alunos uma reestruturação da estrutura cognitiva, no primeiro, no sentido de que devem aceitar trabalhar adotando a inclusão de uma ferramenta que seja um meio que possibilite a atenção dos alunos, bem como um elemento que favoreça a integração significativa de conteúdos de conhecimento que os alunos trazem de casa.

Em relação aos alunos, sua estrutura cognitiva deve mudar, a aplicação de uma ferramenta não favorece o processo de ensino e aprendizagem, a eficácia da educação e da aprendizagem é marcada pela sua vontade de aprender e isso depende muito de um professor capacitado, que permita os alunos vislumbrarem a favorabilidade da ferramenta na tarefa pedagógica com implicações de conteúdo.

Ora, se os professores acreditam que a utilização tecnológica deve ser vista como uma ferramenta, como um meio e não como um fim, devem aderir a processos de formação que lhes permitam tirar o máximo partido dos benefícios destas ferramentas, uma vez que os alunos têm uma inerente capacidade no uso e competências das tecnologias, já que faz parte do seu quotidiano.

Quando as tecnologias são vistas como um fim, a mediação dos professores é desnecessária, pois se acredita erroneamente que a sua simples implementação favorece o processo de ensino e aprendizagem, esquecendo que há uma carga de significados, de construções cognitivas que combinam tanto os conteúdos quanto as afetividades, tendo o professor papel primordial na promoção do uso correto das tecnologias, bem como na aprendizagem significativa.

A implantação de novas ferramentas tecnológicas e a sua implementação nos processos inerentes à sala de aula, apoiam o desenvolvimento de tarefas, promovem a compreensão dos conteúdos, bem como a possibilidade de ter em mãos informação significativa, o que exige todo um processo cognitivo por parte deles e dos alunos, principalmente se entender que o acesso à informação não garante por si só uma boa aprendizagem, deve haver critérios que favoreçam a seletividade, que permitam a geração de pensamento crítico em relação às informações que as tecnologias disponibilizam a todos os usuários, buscando gerar criatividade e crítica a partir de conhecimentos interpretados e analisados.

REFERÊNCIAS

Barbosa, Francisco Danilo Duarte; Mariano, Erich de Freitas; Souza, Jair Moisés de Sousa. (2021). **Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente**. Conjecturas. Disponível em: https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/81879936/65-libre.pdf?1646744865=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTecnologia_e_Educacao_perspectivas_e_des.pdf&Expires=1737983053&Signature=ROMM-V6b3x5~zA0BccqryP6YIHB0YuaLPLS6y-F5HxOXO-FspaqNfttoZTNo8Pp8wBiyuRKG4G~qioagvIACy9CilZ-v0WFz5XF27eNk4hmEnSSdC5~EYRFCnQFdu~~ZaQH95HvwBgNWL-N9K39GGOXiy2XwprGMKuLeyZAtTrwXE55CYK8~oX-UEkPgjsY8SRpd2YOrVNPxTF3Mx9HcDmv3Jb24kOwZ~OR9fDYv9ewXr1K6WF5Wqhcl-r8~lSMrTIPFlkInC-SoT7akMZMIOVF0pmulGqQZdpBGhQ0pyMe3NJ7CG-qSoZ8Y0czxyHNZAoiCa=5-YKByyEtQce8MBseYhHWg__&Key-Pair-Id-APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 27 ago. 2025

Conceição, José Luis Monteiro da; Ferreira, Fabricio Nicácio. (2022). **As novas tecnologias da informação na educação: desafios, possibilidades e contribuições para ensino e aprendizagem**. Revista Educar Mais, 6, 126–138. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2624>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Gama Filho, Domingos Mendes. (2022). **Análise do impacto da tecnologia na educação**. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/48887/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Domingos%20Mendes%20Gama%20Filho.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Laet, Lucas Estevão Fernandes; Almeida, Alessandra Barboza Barros; Leão, Circe Carneiro de; Souza, Maura Aparecida de; Detoni, Vanessa Souza Santos. (2023). **A integração de tecnologia, novas metodologias, currículo e interatividade no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Ilustração, 4(6), 207–216. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i6.233>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Parreira, Artur; Lehmann. Lúcia; Oliveira, Mariana. (2021). **O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtD-vwWNrKCZtjGn/?format=html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Pereira, Lindinalva Faustino; Santos, Maria Pricila Miranda dos (2024). **A importância da formação profissional para o uso adequado das TICS no ensino fundamental II e médio da escola Erefem Pastor Amaro de Sena no município de Abreu e Lima.** Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 10(4), 646–666. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13486> Acesso em: 26 ago. 2025.

Santos, Lenilda Pereira dos. **Educar para sociedade - a reeducação do uso da tecnologia em sala de aula uma aliança entre educador e educando.** Conedu, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID505_TB1052_04102023140231.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

Silva, Rosirene Maria Bráz da. (2023). **Uso da tecnologia na escola: uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem.** Disponível em: https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/107834784/REFLEXOES_EDUCACIONAIS_VOLUME_IV_2023-libre.pdf?1700970442=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLIVRO_DIDATICO_DE_LINGUA_PORTUGUESA_E_A.pdf&Expires=1752018234&Signature=DmagtM5bqvxxqLGer6vr-s3ie1gNMMSH4gQLpV2tc1DUo6Gb6iVgcIbOWVbHK~f4Yzwwg2qaIf-oKir10caCeP4F3gmYTsG1tDRBJE1QScDTQtr6YqTuQJS2i73WFvKeP-FWOyubcWv7FCufq~Yy~FfXY1f2VXMj7MKbBXICejV5po91k~6uhX-F4Pdo609GiqP7H7FZEjCFSv3gM8f2dxh5Nyf8j-AaYKBF9d1PJbHE-gOHN7p-cdOwqPzN2M9QPRaVlCjwcKig5ZHjgsOZkhSmf3xTahFYbzI-DCu0Co5idXQnKQ80urNz8rFqHzHdLA1Yv8wtRQadTyAwP1yjjJNVfaU-g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=109. Acesso em: 26 ago. 2025.

Villela, Ana Paula; Borges, Rosimeire Aparecida Soares (2022). **Formação continuada de professores face ao uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia.** Revista Tecnia, 7(1). Disponível em: <https://doi.org/10.56762/tecnia.v7i1.7>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Wagner Breganholi

Doi: 10.48209/978-65-5417-567-4

INTRODUÇÃO

Originário do latim *educere*, o conceito de educação remete à transmissão de métodos e conhecimentos entre gerações, visando modificar o nível de compreensão da realidade. Essa transmissão pode se manifestar em diferentes contextos, como a educação religiosa, familiar ou profissional. Este estudo, contudo, debruça-se sobre a educação formal, aquela sistemática e regularmente oferecida por instituições escolares. No Brasil, a educação é definida como um direito social e um dever compartilhado entre Estado e família, cuja efetivação democrática para a população depende de políticas públicas consistentes em todos os níveis de ensino.

Nesse cenário, a proposta de expansão das escolas de tempo integral emerge como uma política de grande impacto. Essa transição não reconfigura apenas o tempo de aprendizagem, mas afeta profundamente toda a dinâmica escolar, o papel docente, o engajamento discente e a relação com as famílias. A discussão, portanto, não pode se limitar à dimensão administrativa da ampliação da jornada. É imperativo investigar as concepções que fundamentam tais políticas e seus reais objetivos.

Este artigo busca, assim, analisar o processo da educação integral no Brasil, identificando os desafios e implicações que emergem desse modelo. O objetivo é compreender como a transição para uma escola de tempo integral se alinha ou se distancia dos princípios legais e teóricos que defendem uma formação humana plena e crítica.

DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO INTEGRAL: MAIS TEMPO PARA QUÊ?

A concepção de educação integral é polissêmica e se encontra em um campo de disputas históricas e teóricas. Sua análise exige o aprofundamento de, pelo menos, três eixos centrais: suas raízes históricas no Brasil, a questão da temporalidade e a crítica pedagógica sobre seus fins.

Embora a formação em período integral remonte a contextos extraescolares, como a preparação de guerreiros ou monges, sua identidade moderna forjou-se no seio da instituição escolar. No Brasil, uma proposta pioneira surgiu no final da década de 1920 com o movimento da Escola Nova, impulsionado por um “otimismo pedagógico”. Os escolanovistas, como Anísio Teixeira, defendiam uma reformulação profunda da escola para garantir a cada indivíduo uma formação integral, capacitando-o para uma cidadania plena por meio da experiência ativa.

Nesse contexto original, o adjetivo “integral” não se referia primariamente à extensão do tempo, mas à qualidade e ao propósito da formação oferecida pela escola. Contudo, a materialização dessas ideias, consideradas progressistas, encontrou forte resistência de setores conservadores e se restringiu, em grande medida, às camadas mais privilegiadas da sociedade. As propostas questionavam uma pedagogia tradicional baseada na memorização, autoridade e competição, o que limitou seu alcance.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) diagnosticava um sistema educacional excludente, desarticulado e elitista, que preparava para o conhecimento teórico, mas não para a vida democrática. A luta entre os defensores de uma escola pública, laica e gratuita e os grupos que pregavam um ensino religioso e privado marcou a educação brasileira, refletindo um confronto mais amplo entre diferentes projetos de nação.

A transição para a escola de tempo integral impõe uma nova gestão do tempo que afeta diretamente a percepção e a vivência de crianças e jovens. Norbert Elias (1998) argumenta que o tempo não é um dado natural, mas uma construção social, um conhecimento adquirido e transmitido que disciplina as

ações humanas em sociedades complexas. A estrutura escolar, com seus horários e cronogramas, é um exemplo moderno dessa disciplina temporal imposta aos sujeitos.

A expansão da jornada escolar, portanto, não é um ato neutro. Coelho (2012) aponta que, para a efetiva integração entre conhecimento, cultura e lazer, um tempo mais prolongado é, de fato, necessário. No entanto, essa abordagem suscita questionamentos críticos: a educação integral visa uma aprendizagem pautada em valores humanos ou se configura como uma extensão do controle sobre corpos, especialmente de crianças e jovens de baixa renda, para mantê-los longe da ociosidade das ruas? A questão central é se o tempo ampliado serve para transformar ou para perpetuar as contradições socioeconômicas da sociedade.

Nesse embate sobre os fins da educação, a perspectiva da pedagogia crítica, notadamente a de Paulo Freire, oferece ferramentas essenciais. Freire (2000) defende que a prática educativa deve ser intrinsecamente crítica e reflexiva, superando a passividade. Para ele, a educação é uma atividade na qual o sujeito não apenas recebe o mundo, mas atua sobre ele para transformá-lo. O conhecimento se constrói na ação consciente sobre o contexto concreto.

Sob essa ótica, a mera extensão do tempo na escola é insuficiente. Freire repudia a memorização e a mecanização dos processos educativos, defendendo a construção ativa do saber. Assim, o tempo escolar deve ser um tempo de transformação, e não de simples absorção de conteúdos. A demanda não é por “mais tempo para memorizar”, mas por “mais tempo para promover mudanças genuinamente significativas”.

Paralelamente, a partir da década de 1990, a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial tornou-se proeminente nas políticas educacionais brasileiras. Essas organizações, ao financiarem reformas, também promovem uma concepção de educação alinhada a uma perspectiva de mercado e a lógicas neoliberais. Projetos de modernização e busca por “qualidade” podem, nesse contexto, mascarar agendas que visam mais à eficiência do sistema para o capital do que à emancipação humana defendida por teóricos como Gramsci e Freire.

Nesse complexo cenário, é fundamental reposicionar o estudante como sujeito, e não mero objeto, da política de educação integral. A ampliação do tempo afeta diretamente a vivência de crianças e jovens, e a qualidade dessa experiência é o termômetro final do sucesso ou fracasso da proposta. Em um modelo que apenas estende a jornada sem revolucionar a práxis pedagógica, o aluno tende a vivenciar a escola como um espaço de maior controle, fadiga e monotonia, intensificando o caráter mecânico da escolarização. Contudo, quando o tempo ampliado é ressignificado como oportunidade para a ação, reflexão e criação cultural, o estudante passa a experimentar a autonomia e a se reconhecer como um agente capaz de atuar sobre o mundo para transformá-lo. Portanto, a questão central não se resume ao que a escola faz com o aluno durante mais tempo, mas o que ela permite que o aluno faça de si e com o mundo a partir desse tempo.

O PAPEL DOCENTE E OS DESAFIOS DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS

A transição para um modelo de educação integral não reconfigura apenas o tempo de aprendizagem, mas afeta profundamente o papel docente e toda a dinâmica escolar. Se a proposta é, de fato, superar a pedagogia tradicional, historicamente baseada na memorização, autoridade e competição, o professor é desafiado a abandonar a posição de mero transmissor de conteúdos para se tornar um mediador de experiências e um articulador de saberes. Essa reconfiguração exige uma nova postura que somente pode ser efetivada por meio de uma formação continuada que o prepare para essa práxis complexa e multifacetada.

Nessa perspectiva, a formação de professores para a educação integral alinha-se à pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende que a prática educativa deve ser intrinsecamente reflexiva, superando a passividade. Para Freire, a educação é uma atividade na qual o sujeito atua sobre o mundo para transformá-lo repudiando a mecanização dos processos educativos em favor da construção ativa do saber.

Assim, a formação docente deve ser um processo de reflexão crítica sobre a própria prática, permitindo ao educador compreender as contradições sociais que permeiam o ambiente escolar e atuar sobre elas de forma consciente. O desafio é instrumentalizar o professor para que ele possa converter o tempo ampliado em uma oportunidade para promover mudanças genuinamente significativas.

Contudo, a análise crítica adverte para o risco de a expansão do tempo escolar, sem uma verdadeira revolução na práxis pedagógica, se mostrar inócua ou até mesmo contraproducente. Manter uma estrutura curricular fragmentada e métodos baseados na transmissão passiva por mais horas diárias não apenas falha em garantir uma educação transformadora, como arrisca intensificar o caráter mecânico e disciplinador da experiência escolar.

Portanto, pensar a ressignificação da práxis pedagógica implica, necessariamente, em investir na formação e nas condições de trabalho dos educadores. Eles são os agentes fundamentais na construção de uma escola que se reinventa como espaço de vivência democrática e que efetiva uma educação que emancipa e promove a autonomia.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO

A transição para a educação integral transcende a reformulação do projeto pedagógico, impondo também desafios de ordem estrutural e logística que são cruciais para seu sucesso ou fracasso. A ampliação da jornada escolar demanda uma readequação profunda dos espaços físicos da escola. Não se trata apenas de ter mais salas de aula, mas de conceber ambientes que promovam vivências diversas, alinhadas a uma formação que integre conhecimento, cultura e lazer.

Laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, refeitórios adequados e espaços para atividades artísticas deixam de ser acessórios e tornam-se centrais para a materialização de um currículo que valorize a formação omnilateral do ser humano. A precariedade da infraestrutura de muitas escolas pú-

blicas no Brasil representa, portanto, um obstáculo material significativo, que pode restringir o potencial transformador da política, limitando-a a uma mera contenção dos alunos em espaços inadequados por um período mais longo.

Além da dimensão física, a efetivação da educação integral depende de uma nova relação entre a escola e a comunidade em seu entorno. O legado da Escola Nova já apontava para uma instituição aberta à vida e à experiência ativa. Nessa perspectiva, o território no qual a escola está inserida não é apenas um pano de fundo, mas um componente curricular vivo. A articulação com centros culturais, postos de saúde, associações de bairro e outros equipamentos sociais permite enriquecer as experiências dos estudantes e conectar o aprendizado à sua realidade concreta. Essa abordagem rompe com a ideia da escola como uma instituição isolada e a transforma em um polo dinamizador da comunidade.

Contudo, essa articulação não é isenta de tensões. Ela exige um diálogo permanente com as famílias e a comunidade, compreendendo suas demandas e expectativas, o que afeta diretamente a relação com os pais e o engajamento discente. Sob a ótica da pedagogia crítica, essa interação é fundamental para que o projeto educativo não seja imposto de forma vertical, mas construído a partir da ação consciente sobre o contexto.

Quando essa dimensão é negligenciada, a escola de tempo integral corre o risco de operar sob uma lógica assistencialista, sendo vista apenas como um local para manter os jovens de baixa renda longe da ociosidade das ruas, em vez de um espaço de desenvolvimento humano e exercício da cidadania. Portanto, a ressignificação da práxis pedagógica está intrinsecamente ligada à capacidade da escola de se abrir, dialogar e se integrar ao seu território, transformando a ampliação do tempo não em um isolamento prolongado, mas em uma ponte para o mundo.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. A investigação teve como base uma criteriosa revisão de literatura, que incluiu obras fundamentais da pedagogia, sociologia e da história da educação no Brasil. Complementarmente, foi feita uma análise

se documental de importantes marcos legais e políticos da educação nacional, como a constituição federal de 1988, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB nº 9394/96) e os parâmetros curriculares nacionais (PCNS). O objetivo da análise foi identificar os conceitos, as tensões e as diretrizes que fundamentam as propostas de educação integral, com a interpretação dos dados sendo guiada pelo referencial teórico adotado.

A análise crítica da literatura e dos documentos revelou três achados principais que definem o cenário contemporâneo da educação integral no Brasil:

- **A tensão estrutural entre o ideal e a prática:** observa-se uma contínua dissonância entre o conceito histórico de “educação integral”, que visa a formação completa do ser humano, e sua aplicação prática, que muitas vezes a limita ao “ensino em tempo integral”, isto é, a uma simples extensão da jornada escolar. Com frequência, a dimensão quantitativa do tempo se sobrepõe à dimensão qualitativa do projeto pedagógico.
- **A ambiguidade de propósitos nas políticas públicas:** as políticas voltadas à educação integral demonstram uma acentuada ambiguidade. Por um lado, o discurso oficial menciona a melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento humano. Por outro, as estratégias implementadas muitas vezes se alinham a uma lógica de assistencialismo ou de controle social, com o objetivo de ocupar o tempo de estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa dualidade de propósitos reflete a influência de agendas internacionais que incentivam reformas sob a ótica da eficiência e da formação de “capital humano” para o mercado.
- **O desafio da práxis pedagógica:** a partir de uma perspectiva freireana, o achado mais significativo é que a ampliação do tempo na escola, sem que haja uma revolução na prática pedagógica, revela-se ineficaz ou contraproducente. A manutenção de um currículo fragmentado e de métodos de ensino baseados na transmissão passiva de informações por mais horas não é capaz de assegurar uma educação transformadora. Pelo contrário, existe o risco de que essa abordagem apenas intensifique o caráter mecânico da vivência escolar. O verdadeiro desafio não é ocupar o tempo, mas sim ressignificá-lo como um período dedicado à ação, à reflexão e à criação cultural.

CONCLUSÃO

A implementação da educação integral no Brasil emerge como um campo de profundas contradições, onde as possibilidades de avanço se chocam com riscos de retrocesso. A análise aqui desenvolvida demonstra que o debate público e acadêmico não pode se restringir à dimensão administrativa da ampliação da jornada escolar.

A questão fundamental transcende a contabilidade de horas para interrogar o propósito do tempo escolar. Fundamentado na concepção de Norbert Elias, o tempo não é um dado natural, mas uma construção social que disciplina os sujeitos. Portanto, o desafio não é apenas gerir um cronograma estendido, mas converter um “tempo de controle” em um “tempo de emancipação”, alinhado a uma formação humana plena e crítica.

O legado da Escola Nova, com seu “otimismo pedagógico” e sua defesa de uma formação para a cidadania plena, e a pedagogia crítica de Paulo Freire, que concebe a educação como uma ação transformadora sobre o mundo, fornecem as bases para avaliar o cenário atual. Sob essa ótica, o risco latente é que a escola de tempo integral, sob o verniz da modernização, se torne um dispositivo mais eficaz de disciplinarização social e ajustamento a uma ordem excludente. Esse perigo se materializa quando as políticas públicas, por vezes influenciadas por organismos internacionais com agendas neoliberais, priorizam a formação de “capital humano” para o mercado em detrimento da emancipação humana, refletindo a histórica tensão brasileira entre diferentes projetos de nação.

Diante disso, o sucesso dessa política pública não será medido pela quantidade de escolas convertidas ao modelo, mas pela capacidade de cada uma delas se reinventar como um espaço de vivência democrática, de produção de cultura e de desenvolvimento humano genuíno.

Uma transformação efetiva exige uma abordagem sistêmica, fundamentada em uma revolução da práxis pedagógica que supere a transmissão passiva, em um investimento contínuo na formação crítica dos educadores e na melhoria de suas condições de trabalho, e em uma readequação estrutural que integre a escola ao seu território, transformando-a em um polo cultural e comunitário.

Futuras pesquisas devem, portanto, aprofundar-se em estudos de caso que analisem as práticas concretas, a fim de identificar as experiências que conseguem, de fato, articular essas dimensões e construir um projeto educativo que rompa com a lógica da mera extensão do tempo para se firmar como um projeto genuinamente transformador.

REFERÊNCIAS

ARDITO, Lia Beatriz Vieira. A escola de tempo integral e a qualidade da educação pública: relato de uma experiência de educação integral na cidade de São Paulo. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet; Faperj, 2013.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: Faperj, 1997.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela**: ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 383-401, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/K374sMkh68vT66kw8z6bQbM/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.

PARO, Vitor Henrique; SILVA, Dalton H. da; MELLO, Lygia de Calmon e Sá Penteado de; FARIA, Rosa Maria de Souza Cação T. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA

Liziany Muller

Luciane de Andrades Lemos

Marcelo Ramos Miltz

Ivanio Folmer

Doi: 10.48209/978-65-5417-567-6

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as interfaces e potencialidades entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, compreendendo como ambas podem dialogar na construção de práticas educativas emancipatórias, críticas e sustentáveis. A pesquisa é de natureza bibliográfica e se fundamenta em autores que tratam das dimensões socioculturais, políticas e pedagógicas do campo e da educação ambiental. Busca-se evidenciar como a educação, quando pensada a partir do território e das vivências das comunidades rurais, pode contribuir para a formação de sujeitos ecológicos e socialmente comprometidos com a preservação ambiental e a justiça social. O texto, de caráter reflexivo, propõe uma leitura integrada das duas vertentes, compreendendo-as como caminhos possíveis para uma educação voltada à sustentabilidade e à valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação do Campo; Sustentabilidade; Práticas Pedagógicas; Território.

INTRODUÇÃO

A relação entre Educação Ambiental e Educação do Campo constitui um campo fértil para o debate contemporâneo sobre práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade, a justiça social e a valorização dos saberes locais. Ambas as perspectivas educacionais emergem de contextos históricos e políticos marcados por lutas sociais, pela busca de reconhecimento e pela necessidade de uma formação crítica voltada à transformação das realidades concretas dos sujeitos e de seus territórios.

Este artigo tem como objetivo reunir e analisar referências teóricas que contribuam para a compreensão da relação existente — ou em potencial — entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo. A partir dessa articulação, busca-se compreender de que forma a integração dessas abordagens pode promover novas práticas educativas, pautadas no diálogo entre o ser humano, a natureza e a coletividade.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, com base em autores que discutem a Educação Ambiental (como Carvalho, Loureiro, Guimarães e Reigota) e a Educação do Campo (como Arroyo, Caldart e Molina), entre outros que tratam das dimensões socioculturais e políticas da educação. O texto adota uma abordagem qualitativa e reflexiva, centrada na análise de obras e produções acadêmicas que tratam da temática.

A escolha pelo enfoque biográfico decorre do interesse em compreender a trajetória dessas ideias e movimentos dentro do campo educacional, destacando as conexões históricas e epistemológicas que se formaram entre elas. Assim, pretende-se construir uma leitura que considere não apenas conceitos, mas também contextos de surgimento, influências e implicações práticas das duas perspectivas.

A discussão aqui apresentada está organizada em três momentos. No primeiro, é feito um debate sobre os fundamentos da Educação Ambiental e da Educação do Campo, buscando evidenciar seus princípios, desafios e aproximações. No segundo, apresenta-se uma discussão integradora, que problematiza como essas duas vertentes podem dialogar no âmbito da educação contemporânea. Por fim, são apresentadas as considerações conclusivas, que retomam as principais ideias e apontam caminhos possíveis para novas práticas educativas comprometidas com o campo e com o meio ambiente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E APROXIMAÇÕES

A Educação Ambiental (EA), especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, consolidou-se como um campo de reflexão e prática voltado à compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza. Sua emergência

coincide com o avanço das discussões globais sobre degradação ambiental, mudanças climáticas e crises ecológicas, mas também com a percepção de que tais problemas estão intimamente ligados a dimensões políticas, econômicas e culturais. Para Carvalho (2004), a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo permanente que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ecológicos, propondo uma formação crítica, ética e participativa diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Nesse sentido, a EA assume um papel transformador quando compreendida como prática social, não apenas pedagógica. Conforme destaca Loureiro (2006), ela deve se fundamentar na compreensão de que o ambiente é resultado da interação entre dimensões naturais e humanas, e que, portanto, a crise ambiental é também uma crise civilizatória, que exige uma nova racionalidade ecológica e política. Tal perspectiva desloca a educação ambiental do âmbito meramente conservacionista, conduzindo-a à esfera da educação emancipatória, comprometida com a construção de novos modos de vida e de convivência.

De forma paralela, a Educação do Campo surge, especialmente a partir da década de 1990, como resposta às demandas históricas dos movimentos sociais rurais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outras organizações camponesas. Conforme explicam Arroyo, Caldart e Molina (2004), trata-se de uma proposta que reivindica o direito à educação pública de qualidade para os povos do campo, articulando os saberes locais e as práticas comunitárias com o currículo escolar. A Educação do Campo, portanto, não se reduz à escolarização em áreas rurais, mas busca promover uma formação integral, contextualizada e territorializada, que reconhece as condições específicas de vida, trabalho e cultura das populações camponesas.

Para Caldart (2012), pensar a Educação do Campo significa pensar o campo como sujeito — isto é, como espaço de produção de conhecimento, de resistência e de criação de alternativas à lógica capitalista dominante. A escola do campo, nesse sentido, deve ser também um espaço de emancipação, capaz de fortalecer identidades, tradições e modos de vida que historicamente foram

marginalizados. Essa dimensão política da Educação do Campo aproxima-se profundamente das concepções críticas de Educação Ambiental, sobretudo quando ambas reconhecem o território como espaço de relações ecológicas, sociais e culturais interdependentes.

Ao aproximar essas duas perspectivas, percebe-se que tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo partilham um horizonte comum: a construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, baseada na valorização dos saberes populares e na crítica aos modelos de desenvolvimento excludentes. Ambas reivindicam uma educação que vá além da sala de aula, enraizada nas experiências vividas e nas práticas cotidianas das comunidades.

Segundo Guimarães (2013), a Educação Ambiental deve buscar o diálogo com os diferentes espaços e sujeitos sociais, reconhecendo que a transformação ecológica é também uma transformação ética e política. Do mesmo modo, Arroyo (2012) destaca que a Educação do Campo precisa se abrir às discussões ambientais, pois a luta pela terra, pela água e pela preservação da natureza é também uma luta por dignidade e por permanência no território.

A articulação entre essas duas áreas revela, portanto, um potencial formativo e político singular. Ao integrar os princípios da Educação Ambiental às práticas da Educação do Campo, cria-se a possibilidade de formar sujeitos ecológicos e comunitários, comprometidos com o cuidado da terra e com o fortalecimento das relações solidárias. Essa aproximação permite compreender que o campo não é apenas espaço de produção, mas também espaço de vida, de memória, de cultura e de resistência.

Por fim, a Educação Ambiental e a Educação do Campo, quando pensadas em conjunto, abrem caminhos para uma pedagogia do território, capaz de promover a reapropriação crítica dos espaços e dos saberes locais. Trata-se de uma proposta que reconhece a interdependência entre o ser humano e a natureza, valorizando a diversidade biológica e cultural como fundamentos de uma educação verdadeiramente libertadora.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A implementação efetiva de uma proposta educativa que integre a Educação Ambiental (EA) e a Educação do Campo (EC) enfrenta uma série de desafios estruturais, políticos e epistemológicos. Ao mesmo tempo, apresenta possibilidades concretas de inovação pedagógica e transformação social, especialmente quando sustentada por políticas públicas, práticas colaborativas e pelo protagonismo das comunidades locais. Essa articulação demanda não apenas vontade política, mas também uma mudança profunda de paradigma sobre o papel da educação no campo e sua relação com o ambiente.

Desafios estruturais e políticos

Um dos principais desafios refere-se à estrutura desigual do sistema educacional brasileiro, que historicamente negligenciou as populações do campo. Conforme observa Molina (2017), ainda persiste uma lógica centralizadora e urbana nas políticas públicas de educação, o que dificulta a implementação de propostas pedagógicas que dialoguem com as especificidades territoriais. Muitas escolas do campo enfrentam carências de infraestrutura, transporte escolar precário, rotatividade de docentes e ausência de formação específica para trabalhar os temas ambientais e agrários.

Além disso, a Educação Ambiental, muitas vezes, é tratada como tema transversal e não como eixo estruturante do currículo, o que limita sua profundidade e continuidade. Segundo Reigota (2009), a EA tende a ser reduzida a ações pontuais, desvinculadas de uma concepção crítica e transformadora. Essa superficialidade reforça uma visão tecnicista do ambiente, centrada em atitudes individuais e não em processos coletivos de conscientização e mobilização.

Do ponto de vista político, há também resistências decorrentes de interesses econômicos e agrários que entram em conflito com as propostas emancipatórias da Educação do Campo e da Educação Ambiental. A expansão do agronegócio, o avanço do desmatamento e a precarização das condi-

ções de vida no campo dificultam o fortalecimento de uma educação comprometida com a sustentabilidade. Como alerta Arroyo (2012), o campo tem sido visto historicamente como espaço de atraso, e não como território de saberes e de produção cultural, o que gera uma desvalorização simbólica e material que impacta a educação rural.

Outro desafio importante é o distanciamento entre as políticas públicas de Educação Ambiental e as de Educação do Campo. Apesar de haver avanços institucionais, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRO-NACAMPO) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), suas ações ainda ocorrem de forma desarticulada. Segundo Loureiro (2006), a ausência de integração entre essas políticas limita o potencial de transformação, uma vez que ambas poderiam fortalecer-se mutuamente ao promover uma educação enraizada no território e comprometida com a sustentabilidade ecológica e social.

Desafios pedagógicos e epistemológicos

No campo pedagógico, o principal desafio consiste em superar a fragmentação do conhecimento. A escola tradicional tende a compartimentalizar o saber em disciplinas estanques, dificultando a construção de um olhar complexo sobre a realidade socioambiental. A integração entre Educação Ambiental e Educação do Campo requer uma abordagem interdisciplinar, na qual ciência, cultura e experiência sejam articuladas de modo a promover a reflexão crítica sobre o meio ambiente e as relações humanas que o constituem.

Para Carvalho (2004), o educador ambiental precisa compreender-se como mediador de processos culturais, e não como mero transmissor de informações ecológicas. Essa mediação exige o reconhecimento dos saberes locais, das tradições camponesas e dos modos de vida que, historicamente, já incorporam uma racionalidade ambiental própria — ainda que muitas vezes desconsiderada pelo saber científico hegemônico. Tal perspectiva aproxima-se da proposta de Caldart (2012) para a Educação do Campo, que defende uma pedagogia da terra, centrada no diálogo entre saberes e na valorização da experiência camponesa como fonte de conhecimento legítimo.

Outro desafio epistemológico é o de reconhecer o território como categoria de análise educativa. Tanto na EA quanto na EC, o território é mais do que espaço físico — é o lugar de vida, de memória e de construção identitária. Entretanto, as práticas escolares frequentemente o reduzem a mero contexto geográfico. Como aponta Guimarães (2013), sem uma leitura crítica do território, a educação ambiental corre o risco de se tornar despolitizada e descolada da realidade local. A superação desse limite implica compreender o território como dimensão pedagógica e política, onde se articulam os conflitos, os saberes e as práticas de resistência.

Possibilidades de integração e inovação

Apesar dos desafios, há possibilidades concretas de integração entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, que se fortalecem especialmente nas experiências locais e nas práticas coletivas. Uma dessas possibilidades é a formação continuada de professores, voltada à construção de metodologias participativas e contextualizadas. De acordo com Molina e Jesus (2004), o educador do campo deve atuar como intelectual orgânico de sua comunidade, capaz de articular teoria e prática, ciência e cultura, natureza e sociedade. Essa formação precisa incorporar os princípios da educação ambiental crítica, estimulando o protagonismo dos sujeitos e a reflexão sobre os modos de vida sustentáveis.

Outra possibilidade importante reside na articulação entre escola e comunidade. A Educação Ambiental e a Educação do Campo tornam-se mais potentes quando se abrem ao diálogo com os movimentos sociais, associações comunitárias, cooperativas e organizações agroecológicas. Essas parcerias permitem que o conhecimento produzido na escola ganhe sentido prático e político, aproximando o processo educativo das demandas concretas do território. Experiências de agroecologia, manejo sustentável, compostagem, hortas escolares e feiras comunitárias exemplificam práticas pedagógicas integradoras que fortalecem tanto a consciência ecológica quanto o pertencimento ao campo.

Além disso, as tecnologias sociais e as metodologias participativas oferecem novos horizontes para o trabalho educativo. A utilização de mapeamentos comunitários, cartografias sociais e oficinas de educação popular permite integrar dimensões ambientais, culturais e políticas do território, favorecendo o aprendizado crítico e coletivo. Tais práticas materializam a ideia de educação onlife — conectada à vida e à realidade dos sujeitos, mesmo quando mediada por tecnologias digitais —, possibilitando que a reflexão ambiental e territorial alcance novas linguagens e espaços formativos.

Por fim, é preciso reconhecer que a construção de uma educação ambiental do campo exige um reposicionamento ético e político do Estado, das instituições formadoras e dos educadores. As possibilidades de avanço dependem do reconhecimento do campo como espaço de direito, do fortalecimento das políticas públicas participativas e da consolidação de uma pedagogia ambiental que una cuidado, justiça e emancipação. Como sintetiza Loureiro (2006), educar ambientalmente é educar politicamente — e essa máxima ganha força quando aplicada ao contexto camponês, onde a luta pela terra e pela vida se entrelaça à luta pela preservação da natureza.

Assim, a integração entre Educação Ambiental e Educação do Campo não deve ser vista apenas como uma soma de práticas, mas como um projeto civilizatório alternativo, capaz de promover outras formas de existência baseadas na solidariedade, na sustentabilidade e na dignidade humana. A escola do campo, quando enraizada em seu território e aberta ao diálogo ecológico, torna-se não apenas espaço de aprendizagem, mas também de resistência e esperança.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A análise das interfaces entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo evidencia que ambas compartilham um mesmo horizonte ético e político: o da formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a justiça social. Embora tenham origens e trajetórias distintas, suas propostas convergem na medida em que se fundamentam em uma concepção de educação que valoriza o território, o diálogo entre saberes e a transformação das realidades locais.

Na Educação Ambiental, a centralidade recai sobre a necessidade de repensar as relações entre sociedade e natureza, superando a visão fragmentada e instrumental do ambiente. Trata-se de compreender que o cuidado ambiental não se restringe à conservação da natureza, mas envolve também a transformação das relações sociais, econômicas e culturais que sustentam o modo de vida capitalista. Assim, a Educação Ambiental crítica propõe a construção de novas racionalidades e sensibilidades, pautadas na solidariedade e na corresponsabilidade planetária.

Por sua vez, a Educação do Campo emerge como resposta à invisibilização histórica dos povos camponeses, das comunidades tradicionais e de suas formas de organização social. Seu foco está na emancipação e no reconhecimento do campo como espaço de produção de saberes e de resistência. Essa perspectiva desloca o olhar urbano-centrado e introduz uma leitura política e territorial da educação, que inclui o meio ambiente como parte essencial da vida comunitária.

A convergência entre essas duas abordagens permite pensar a educação como prática territorial e ecológica, capaz de integrar o conhecimento científico e o saber popular na construção de novas formas de convivência com a terra e com os outros seres. A pedagogia do território, nesse sentido, torna-se um princípio articulador: ela considera o espaço vivido não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

As experiências de Educação Ambiental desenvolvidas em comunidades rurais e escolas do campo demonstram que o vínculo entre as duas áreas não é apenas teórico, mas também prático e político. A agroecologia, os projetos de reflorestamento comunitário, as feiras agroecológicas e os processos de formação de educadores do campo são exemplos concretos dessa integração. Tais práticas revelam o potencial transformador de uma educação que, ao mesmo tempo, preserva o ambiente e valoriza os modos de vida camponeses.

Do ponto de vista epistemológico, a articulação entre Educação Ambiental e Educação do Campo desafia a fragmentação disciplinar e propõe uma abordagem interdisciplinar e intercultural. Ela convoca a escola a repensar seus currículos, suas metodologias e seus vínculos com a comunidade, de modo que

o conhecimento se construa a partir das experiências concretas dos sujeitos e das necessidades locais. Essa perspectiva dialoga com a proposta freireana de educação como prática da liberdade, uma vez que ambas partem da realidade vivida para promover a conscientização e a transformação social.

Conclui-se, portanto, que a integração entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo constitui um caminho fértil para a construção de uma educação emancipatória e sustentável. Ao unir as dimensões ecológica, social e territorial, essas práticas contribuem para a formação de sujeitos coletivos, conscientes de seu papel na preservação do planeta e na luta por condições dignas de vida no campo.

Em tempos de crise ambiental, agrária e civilizatória, essa articulação torna-se ainda mais necessária. O desafio que se coloca é o de consolidar políticas públicas, práticas pedagógicas e processos formativos que reconheçam o campo como espaço de produção de conhecimento e de resistência ambiental. Assim, a educação pode reafirmar seu papel como instrumento de transformação social e ecológica, capaz de fortalecer o vínculo entre o ser humano e a terra, entre a escola e a comunidade, entre o local e o global.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação do educador ambiental: da prática reflexiva à ação coletiva**. Campinas: Papirus, 2013.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma pedagogia ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Sustentabilidade: perspectivas e desafios**. Brasília: MDA, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2004.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Muller

Zootecnista (UFSM), com mestrado e doutorado em Agronomia (UFSM) e pós-doutorado em Zootecnia. Atua como professora associada na UFSM, onde coordena a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação. É responsável pelo Laboratório de Mediações Sociais e Culturais no Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural. Coordena e leciona no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UAB/UFSM) e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Já atuou em cursos de especialização e no mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM).

Luciane de Andrades Lemos

Marcelo Ramos Militz

Ivanio Folmer

Graduado, mestre e doutor em Geografia pela UFSM, com especialização em Coordenação Pedagógica. Atua como professor de Geografia na Rede Estadual do RS e como professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Possui experiência em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação do Campo, Território, Educação Ambiental, Gênero e Sexualidade. Foi tutor EAD (UFSM) e professor formador no PARFOR (UCS). Integra os grupos de pesquisa Girassol, GPET (UFSM) e Agricultura e Urbanização na América Latina (USP), além de ser membro da Academia LusoBrasileira de Valquiria Conti Letras do RS.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Gabriela Magalhães Sabino

É doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás. Também é licenciada no curso de Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Oeste) (2020). Graduada em Pedagogia pelo Instituto da Consciência/ Faculdade Delta (ICG), (2023). Além disso, também é licenciada em Artes Visuais (UNINTER), (2025).

Lattes <https://lattes.cnpq.br/8331256795779406>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7217-5155>

E-mail: gabysabryna28@gmail.com

Ivanio Folmer

Graduado, mestre e doutor em Geografia pela UFSM, com especialização em Coordenação Pedagógica. Atua como professor de Geografia na Rede Estadual do RS e como professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Possui experiência em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação do Campo, Território, Educação Ambiental, Gênero e Sexualidade. Foi tutor EAD (UFSM) e professor formador no PARFOR (UCS). Integra os grupos de pesquisa Girassol, GPET (UFSM) e Agricultura e Urbanização na América Latina (USP), além de ser membro da Academia LusoBrasileira de Valquiria Conti Letras do RS.

João Victor dos Reis Santos

Licenciado em Física (UFS), Docente temporário da rede pública municipal de educação de Umbaúba-SE

Liziany Muller

Zootecnista (UFSM), com mestrado e doutorado em Agronomia (UFSM) e pós-doutorado em Zootecnia. Atua como professora associada na UFSM, onde coordena a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação. É responsável pelo Laboratório de Mediações Sociais e Culturais no Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural. Coordena e leciona no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UAB/UFSM) e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Já atuou em cursos de especialização e no mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM).

Luciane de Andrades Lemos

Marcelo Ramos Militz

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

Mestre em Ciências Ambientais (IFBaiano), Especialista em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (IFBaiano)

Wagner Breganholi

Mestre em Sociologia pela UEL, com formação em Pedagogia e Ciências Sociais. Atua desde 2014 como professor da rede municipal de Londrina, onde hoje é coordenador pedagógico. É conselheiro suplente no Conselho Municipal de Educação e desenvolve pesquisas e projetos nas áreas de educação antirracista, inclusão escolar e formação docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7506507227625262>

E-mail: wagnnner@gmail.com

PESQUISAS EM CONEXÃO

**PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E
PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952