

EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL:

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE

ORGANIZADORES:
SIMONE MAMEDE
ANA ROSELI PAES
FERNANDA MARIA MACAHÍBA
WILSON ROGERIO DOS SANTOS

EDUFT
Conhecimento na palma da mão



EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL:

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE

SIMONE MAMEDE
ANA ROSELI PAES
FERNANDA MARIA MACAHÍBA
WILSON ROGÉRIO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

Extensão Universitária, Cidadania
e Sustentabilidade

SIMONE MAMEDE
ANA ROSELI PAES
FERNANDA MARIA MACAHÍBA
WILSON ROGÉRIO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

Extensão Universitária, Cidadania
e Sustentabilidade

1ª Edição
PALMAS
2026

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora
Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

Vice-reitor
Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)
Carlos Alberto Moreira de Araújo Junior

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)
Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitor de Extensão (PROEX)
Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)
Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)
Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)
Marcos Vinicius Giongo Alves.

Pró-Reitora de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)
Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial
Presidente
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

http://www.abecbrasil.org.br

ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

http://www.abeu.org.br

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

Educação (DO) sensível [livro eletrônico] : extensão universitária, cidadania e sustentabilidade / Simone Mamede ... [et al.]. -- Palmas, TO : Universidade Federal do Tocantins - Sistema de Bibliotecas, 2026.
PDF

Outros autores: Ana Roseli Paes, Fernanda Maria Macahíba, Wilson Rogério dos Santos
Bibliografia
ISBN 978-65-6270-004-6

1. Cidadania 2. Educação superior 3. Extensão universitária 4. Inclusão 5. Sustentabilidade I. Mamede, Simone. II. Paes, Ana Roseli. III. Macahíba, Fernanda Maria. IV. Santos, Wilson Rogério dos.

26-412127.0 CDD-378.198

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Educação superior 378.198

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.20873//_eduft_2026_58

Diagramação: Pitter Marques

Arte da capa: Don Alves

Apresentação

É com imensa satisfação e sentido de responsabilidade que apresentamos esta obra coletiva, *"A Educação (do) sensível: extensão universitária, cidadania e sustentabilidade"*. Este livro nasce de um compromisso acadêmico, político e social, no âmbito do projeto integrador extensionista intitulado: "Educação (do) sensível: cidadania e sustentabilidade no processo de transformação social na Licenciatura em Educação do Campo", vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Arraias.

Num momento em que a universidade pública é convocada a reafirmar seu papel na sociedade, este volume se propõe a ser mais do que uma publicação acadêmica: é um testemunho autêntico da extensão como prática de transformação social e um mapa do processo de sua curricularização. Reconhecemos a curricularização não como mera formalidade administrativa, mas como uma estratégia fundamental para estruturar, de modo sistemático e permanente, o diálogo entre a universidade e os diversos territórios e comunidades que ela serve. É por meio dessa integração orgânica que o ensino e a pesquisa ganham sentido social concreto, e a extensão se

consolida como princípio formativo e epistemológico.

A obra assume, desde sua origem, o compromisso histórico da Educação do Campo, que em sua essência já opera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Partindo dessa experiência concreta na UFT, os capítulos aqui reunidos ampliam o olhar para um cenário mais abrangente, contemplando reflexões e experiências de diferentes instituições do Brasil e da América do Sul. Nosso objetivo é fomentar a produção científica e a reflexão crítica, documentando metodologias, analisando desafios, celebrando conquistas e, sobretudo, inspirando e visibilizando os impactos da extensão curricularizada na formação de profisionais cidadãos e na transformação social.

O livro está organizado em dez capítulos, que compõem um mosaico teórico-prático sobre a temática:

1. **Fotografia socioambiental** (Simone Mamede). Aborda o uso da fotografia como ferramenta de documentação, reflexão e intervenção nas questões socioambientais.
2. **Cine Povos do Campo: o cineclubismo no curso de Educação do Campo da UFT de Arraias** (Luiz Felipe Cezar Mundim). Apresenta a proposta de um cineclube com curadoria dedicada às culturas, histórias e lutas dos povos tradicionais e do campo.
3. **Cor que dança, som que pinta** (Fernanda Maria Macahiba Massagardi). Explora a materialização plástica de percepções auditivas por meio da

expressão corporal, tomando como referência os *Parangolés* de Hélio Oiticica.

4. **LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação em Extensão** (Wilson Rogério dos Santos e Ana Roseli Paes dos Santos). Discute a curricularização da extensão como espaço de aplicação prática do currículo, alinhada aos ODS da Agenda 2030 da ONU.
5. **Sexta Musical: da sala de aula ao palco** (Aparecida de Jesus Soares Pereira e Waldir Pereira da Silva). Apresenta o projeto Sexta Musical e seus mais de dez anos de trajetória extensionista.
6. **Vivências em músicas de mbira** (Thon Nascìmêmtos). Relata experiências formativas a partir do contato com a mbira, instrumento musical de profundas raízes culturais.
7. **Deficiência como marcador social da diferença** (Ana Carolina dos Santos Martins e Edimilson Rodrigues de Souza). Reflete sobre a deficiência percebida como diferenciação cultural no curso de musicalização infantil da FAMES.
8. **Curricularização da extensão e indissociabilidade na pedagogia** (Aline Fagner de Carvalho e Costa, Erlando da Silva Reses e Helena Quirino Porto). Relata o processo de curricularização no curso de Pedagogia da UFT/Arraias.
9. **Interdisciplinaridade e práticas culturais no trabalho docente** (Maria Angélica Cardoso e Carmen Lígia Caldas Haiduck). Discute práticas interdisciplinares e

os entraves ao trabalho docente diante do currículo fragmentado.

10. **Cátedra ambiental e formação de professores** (Vitor Abrahão Cabral Bexiga, Diana Fabiola Moreno Sierra e Lilian Giacomini Cruz Zucchini). Desvela a necessidade de romper com a dependência epistemológica de modelos externos, valorizando saberes de povos originários.

Convidamos você, leitora e leitor, a percorrer estas páginas não como mero observador, mas como parte integrante deste diálogo. Que os relatos, análises e propostas contidos nesta coletânea inspirem novas práticas, fortaleçam metodologias e ampliem o debate sobre a extensão universitária como pilar de uma universidade pública, plural, popular e socialmente referenciada.

Esta obra é um convite à ação, à crítica e ao esperançar. Que ela cumpra seu papel de fortalecer, qualificar e visibilizar o fazer extensionista, reafirmando seu lugar central na construção de um conhecimento inclusivo, participativo, solidário e em constante transformação.

Os Autores Organizadores

Professores doutores Simone Mamede,
Ana Roseli Paes dos Santos,
Fernanda Maria Macahiba e Wilson Rogério dos Santos

Prefácio

Vivemos um tempo em que a universidade é frequentemente convocada a responder às grandes questões do presente: as desigualdades sociais, a crise ambiental, as transformações culturais, os desafios da formação humana e a necessidade permanente de produzir conhecimentos socialmente relevantes. Diante desse cenário, torna-se oportuno recordar que a universidade pública nunca foi unicamente um lugar de produção e difusão de conhecimento científico. Ela é, antes de tudo, um espaço de encontro entre pessoas, histórias, culturas, territórios e diferentes modos de compreender o mundo. Muito antes de constituir um conjunto de conceitos, metodologias ou práticas pedagógicas, a educação se realiza como experiência capaz de transformar a maneira como percebemos a nós mesmos, os outros e o mundo que compartilhamos. Toda formação verdadeiramente significativa nasce desse movimento: da experiência que nos interpela, da escuta que nos desloca, do diálogo que amplia nossos horizontes e da capacidade de atribuir novos sentidos ao vivido.

Educação (do) Sensível: Extensão Universitária, Cidadania e Sustentabilidade convida o leitor a compreender que o conhecimento não se produz exclusivamente nos espaços tradicionalmente

legitimados pela academia. Ele também emerge das práticas culturais, das relações comunitárias, da criação artística, da convivência, da memória e das experiências compartilhadas entre universidade e sociedade. Sob essa perspectiva, a extensão universitária deixa de ser compreendida como atividade complementar na vida acadêmica para revelar sua natureza mais essencial. Nessa condição, não representa tão somente uma das dimensões da universidade; constitui um modo particular de produzir conhecimento, no qual diferentes sujeitos colocam suas experiências em diálogo e, nesse movimento, constroem novas compreensões sobre a realidade.

Inserida na Amazônia Legal e profundamente vinculada às dinâmicas culturais, sociais e ambientais que constituem este território, a UFT construiu, ao longo de sua história, uma identidade institucional comprometida com a formação humana, a valorização da diversidade e a produção de conhecimentos socialmente referenciados. Trata-se de compreender que, para além de sua dimensão geográfica, os territórios são espaços de produção de cultura, memória, pertencimento e saberes, desafiando permanentemente a universidade a ampliar seus modos de conhecer. Quando docentes, estudantes, técnicos e comunidades constroem coletivamente processos educativos, não estão apenas desenvolvendo projetos ou cumprindo exigências curriculares. Estão produzindo algo muito mais profundo: relações capazes de transformar simultaneamente a universidade e os

territórios com os quais ela dialoga. A extensão deixa de ser compreendida como movimento de transferência de conhecimentos para afirmar-se como experiência de reciprocidade, na qual ensinar também significa aprender, pesquisar também significa escutar e reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos na vida cotidiana.

As experiências aqui reunidas percorrem diferentes linguagens: fotografia, cinema, música, artes visuais, educação ambiental, formação docente, práticas culturais e sustentabilidade, revelando que a educação sensível não se reduz à valorização das emoções ou da dimensão estética da existência. Trata-se de reconhecer que toda produção de conhecimento nasce de sujeitos concretos, situados em territórios específicos, atravessados por histórias, memórias, identidades e experiências que conferem significado ao mundo vivido. Ao fazê-lo, a obra reafirma uma compreensão contemporânea da extensão universitária: a de que a produção científica se fortalece quando dialoga com os saberes construídos nas comunidades, quando reconhece a diversidade cultural como patrimônio coletivo e quando compreende que diferentes formas de interpretar a realidade também constituem formas legítimas de conhecimento.

Nesse sentido, a educação do sensível não representa uma alternativa à racionalidade científica. Ao contrário, amplia seus horizontes. Ela nos lembra que conhecer também envolve perceber,

interpretar, escutar, dialogar e atribuir sentidos às experiências humanas. Afinal, aquilo que chamamos de conhecimento não nasce apenas da observação dos fenômenos, mas da relação que estabelecemos com eles e das interpretações que construímos coletivamente ao longo da história. Essa compreensão encontra especial ressonância na extensão universitária. É nela que a universidade experimenta, talvez de maneira mais intensa, sua capacidade de aprender com os diferentes sujeitos sociais. Cada comunidade, cada prática cultural, cada experiência educativa e cada território visitado devolvem à universidade perguntas que dificilmente seriam formuladas somente entre os limites da sala de aula ou dos laboratórios. É nesse movimento que a extensão reafirma sua dimensão epistemológica: não apenas aplica conhecimentos, mas produz novos conhecimentos a partir do diálogo entre diferentes experiências do mundo.

Tal característica torna-se particularmente evidente nas ações desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, contexto em que esta obra se insere. Ao reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus próprios processos formativos, as experiências aqui apresentadas reafirmam uma concepção de educação comprometida com a dignidade humana, com a diversidade cultural, com a sustentabilidade e com o fortalecimento das identidades construídas nos territórios. Cada capítulo testemunha que a formação universitária se amplia quando a arte dialoga

com a educação, quando a cultura encontra a pesquisa, quando o território se converte em espaço pedagógico e quando diferentes linguagens passam a mediar novas formas de compreender a realidade. Nesse percurso, a universidade reafirma sua função pública não só por produzir ciência, mas por produzir sentidos socialmente compartilhados. Ela nos recorda que educar é um exercício permanente de abertura ao outro. É reconhecer que nenhuma instituição detém, isoladamente, todas as respostas; que toda experiência humana pode tornar-se fonte de aprendizagem; e que a universidade cumpre sua missão mais elevada quando transforma conhecimento em compromisso com a vida, com a democracia, com a cultura e com o desenvolvimento dos territórios.

Em tempos marcados por rápidas transformações sociais e tecnológicas, obras como esta reafirmam a importância de uma universidade que permanece atenta às experiências humanas, sensível às diferentes formas de produção de conhecimento e comprometida com a construção coletiva de uma sociedade mais justa, plural e sustentável. Que as páginas que seguem inspirem novas práticas, novos encontros e novas possibilidades de diálogo entre universidade e sociedade. Que fortaleçam a compreensão da extensão universitária como experiência formativa, como produção compartilhada de conhecimento e como expressão do compromisso público que orienta a Universidade Federal do Tocantins. Este livro constitui, também, um importante registro

da memória institucional da extensão universitária desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins. Ao reunir experiências construídas em diferentes territórios, com distintos sujeitos e em múltiplos contextos sociais, preserva trajetórias, sistematiza aprendizagens e amplia as possibilidades de circulação dos conhecimentos produzidos no encontro entre universidade e sociedade. Cada capítulo testemunha o compromisso com uma universidade que aprende ao mesmo tempo em que ensina, que transforma ao mesmo tempo em que se deixa transformar pelas realidades com as quais dialoga.

Que esta obra permaneça como fonte de inspiração para novas ações extensionistas, incentive outros cursos a fortalecerem seus vínculos com os territórios e reafirme o papel da universidade pública como espaço de formação, produção de conhecimento, compromisso social e construção democrática. Afinal, é no encontro entre diferentes experiências, saberes e sujeitos que a educação encontra sua capacidade de renovar olhares, produzir sentidos e ampliar as possibilidades de compreender e habitar o mundo.

Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos
Reitora da Universidade Federal do Tocantins

Bruno Barreto Amorim Campos
Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Tocantins

Sumário

Apresentação vii

Prefácio xi

1 Fotografia socioambiental e educomunicativa transformando olhares na Educação do Campo 1

2 Cine Povos do Campo: o cineclubismo no curso de Educação do Campo da UFT de Arraias 29

3 Cor que dança, som que pinta: quando o território veste cor e o cotidiano vira escuta – paisagens sonoras e parangolés 47

4 LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação em Extensão: produção de conhecimento aplicável 69

5 Sexta Musical: da sala de aula ao palco . . 87

6 Vivências em músicas de mbira: a experiência na UFT de Arraias 113

7 Deficiência como marcador social da diferença: o curso de musicalização infantil da FAMES 143

8 Curricularização da extensão e indissociabilidade na pedagogia: uma experiência de formação docente e práxis na UFT/Arraias 159

9 Interdisciplinaridade e práticas culturais no trabalho docente: unindo ensino, pesquisa e extensão 175

10 Cátedra ambiental e formação de professores: a extensão universitária como mediação formativa em uma universidade colombiana 191

Autoras e autores 219

CAPÍTULO 1

Fotografia socioambiental e educomunicativa transformando olhares na Educação do Campo

Simone Mamede
Universidade Federal do Tocantins
simone.mamede@uft.edu.br

Introdução

A fotografia socioambiental é uma abordagem da arte fotográfica documental que tem como foco central registrar e comunicar a inter-relação entre os seres humanos e o ambiente em que vivem, com perspectiva de conscientização e crítica social, de conjugar técnica, estética e olhar sensível e crítico sobre o mundo.

A fotografia é uma aliada à educação do olhar e das formas de perceber e compreender o mundo em sua totalidade, em favor da valorização ética, estética e ecológica da biodiversidade (Mamede, Benites, Sabino, 2024). Esta afirmação inicial, longe de constituir um preâmbulo retórico, encerra uma complexa trama teórica que demanda desdobramento dos desafios contemporâneos postos à Educação e às lutas socioambientais diante da sociedade vigente.

Este trabalho integra as ações do Projeto de Extensionista Integrador Educação (do) Sensível, cidadania e sustentabilidade no processo de transformação social, vinculado ao curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Arraias. A iniciativa consistiu na realização de oficinas de fotografia socioambiental com o objetivo de promover processos de educomunicação e educação ambiental voltados à conservação do Cerrado e aos povos do Cerrado, bem como ao fortalecimento da cultura, das lutas sociais e da formação sociocultural dos participantes.

Para tanto, é necessário situar teoricamente esta ação na interseção entre campos disciplinares e tradições de pensamento que, embora distintos, convergem tanto na crítica ao modelo civilizatório hegemônico quanto na formulação de alternativas fundamentadas em uma relação de respeito e responsabilidade entre ser humano e natureza.

No campo da educação ambiental crítica, as contribuições de Carlos Frederico Loureiro são basilares para compreender que a questão ambiental não pode ser reduzida a uma dimensão técnica ou comportamental, mas deve ser apreendida como expressão das contradições do modo de produção capitalista. Loureiro (2012) adverte que a educação ambiental transformadora pressupõe o reconhecimento dos conflitos distributivos e das desigualdades socioambientais como elementos estruturantes da questão ecológica, exigindo uma práxis que articule a transformação das consciências à transformação das condições materiais de existência. A fotografia socioambiental, nesse contexto, traz a intencionalidade de apreender uma prática cultural, revelar, envolver, registrar o ambiente concreto e simbólico cuja complexidade não distingue fronteira entre sociedade e natureza, como passos à transformação social.

Na mesma esteira, Layrargues (2004) problematiza o conceito de desenvolvimento sustentável como ideologia que obscurece as relações de poder subjacentes à apropriação dos bens naturais,

defendendo uma educação ambiental que assuma explicitamente seu caráter político e sua inserção na luta por justiça ambiental. É precisamente nesse horizonte que a fotografia socioambiental pode operar como mediação e ação, não como mero registro da beleza natural a ser contemplada, mas como instrumento de desvelamento das contradições que atravessam o território do Cerrado, historicamente ameaçado pelo avanço das formas de produção capitalistas, expressas pelo agronegócio, mineração e outros modos de expropriação e exploração que se fundam nas relações desiguais de poder.

A perspectiva de Carvalho (2008) ilumina outra dimensão fundamental desta reflexão: o sujeito ecológico como construção identitária que se forja na tensão entre o universalismo dos discursos ambientalistas e as especificidades dos contextos locais. Para a autora, a educação ambiental não opera sobre sujeitos abstratos, mas sobre sujeitos concretos, situados, portadores de histórias, memórias e pertencimentos que condicionam suas formas de perceber e agir sobre o mundo.

A compreensão desse caminho teórico é decisivo para a proposta de uma oficina de fotografia socioambiental no âmbito da Educação do Campo que emerge e se funda nas narrativas, nos saberes, nas experiências, nas vivências e singularidades dos sujeitos do campo – assentados, quilombolas, ribeirinhos, povos indígenas – para, a partir deles e mediante a aprendizagem, construir um olhar crítico capaz de captar tanto as belezas quanto as feridas e pressões sobre o território.

É neste ponto que a voz de Ailton Krenak (2019, 2020) irrompe com a potência de quem nos lembra que a natureza não é uma mercadoria e que a vida não é útil no sentido utilitarista e predatório que o capitalismo lhe atribui. Krenak nos convoca a romper com a proposta de cisão moderna entre humanidade e natureza, denunciando que esta separação é a condição de possibilidade para a exploração desmedida dos bens naturais e para o genocídio dos povos originários. Sua proposta de adiar o fim do mundo não é

uma fuga escapista, mas um chamado à reinvenção das formas de existência, à reconexão com a terra como parente, como casa, como corpo. A fotografia, nessa alusão, pode tornar-se instrumento de visibilização e exibição desse parentesco negado, dessa memória ancestral que insiste em resistir ao apagamento promovido pela racionalidade capitalista.

No campo específico da fotografia, a obra de Kossoy (2001, 2014) oferece categorias fundamentais para pensar a imagem fotográfica como construção e não como simples espelho do real. Kossoy demonstra que toda fotografia é um artefato cultural, atravessado por intencionalidades, silenciamentos e escolhas estéticas que revelam tanto quanto ocultam.

Compreender a fotografia como fonte histórica, de documentação e de representação implica assumir que o ato de fotografar é sempre um ato de interpretação do mundo, jamais um registro neutro. Esta compreensão é fundamental para a proposta educomunicativa aqui apresentada, a qual não se trata de ensinar os alunos a tirar fotos bonitas, mas de formá-los para que se tornem sujeitos conscientes do processo de produção imagética, capazes de utilizar a linguagem fotográfica como ferramenta de expressão, denúncia, construção de memória e impulso para a mudança.

1.1 A fotografia comprometida com as lutas sociais

A obra de Marx, especialmente, *O Capital* (2013), oferece instrumentos relevantes para desvelar as determinações da sociedade de classes a que subjaz a crise socioambiental contemporânea. O conceito de mais-valia ilumina a lógica expansiva e destrutiva do capital, que necessita transformar continuamente a natureza em mercadoria para realizar seu ciclo de acumulação e reprodução.

Compreender o sentido de mercadoria ajuda a compreender como as relações sociais e ecológicas são obscurecidas sob a aparência de coisas, dificultando a percepção das conexões entre o consumo aparentemente inocente e a devastação ambiental nos territórios de extração. A teoria da alienação, por fim, permite entender como os sujeitos são separados não apenas dos meios de produção, mas também de sua própria condição de seres naturais, estranhando-se da terra que habitam e da qual dependem para viver.

A contribuição de Gramsci é igualmente decisiva, sobretudo por meio de suas reflexões sobre hegemonia, intelectuais orgânicos e guerra de posição. Gramsci (1975) nos ensina que a dominação burguesa não se exerce apenas pela coerção econômica e política, mas também pela direção cultural e ideológica da sociedade. Por isso, formar intelectuais orgânicos se mostra estratégico para a transformação social necessária.

A luta de classes trava-se também na disputa pela produção de significados, valores e representações. Nesse contexto, a formação de intelectuais orgânicos vinculados aos interesses das classes dominadas, trabalhadores, camponeses e povos tradicionais, adquire relevância estratégica. A oficina de fotografia socioambiental pode ser compreendida, assim, como um espaço de formação de intelectuais orgânicos da imagem, sujeitos que, apropriando-se dos meios de produção simbólica, tornam-se capazes de disputar a narrativa sobre seus territórios, de contrapor à representação hegemônica e de se apropriar de ferramentas muitas vezes negadas à sua condição de existência.

O conceito gramsciano de guerra de posição, a luta prolongada pela conquista de espaços na sociedade civil, encontra na fotografia socioambiental um terreno fértil de aplicação. Não se trata, evidentemente, de substituir a luta pela terra, pela reforma agrária e pelos direitos territoriais pela luta simbólica; trata-se, de compreender que estas dimensões são indissociáveis, que a expropriação material anda de mãos dadas com a expropriação

simbólica, e que a emancipação dos trabalhadores passa também pela reconquista do direito de contar suas próprias histórias.

1.2 Educomunicação como campo teórico-prático

A educomunicação como campo teórico-prático, que articula educação e comunicação, oferece a metodologia adequada para essa reapropriação de contar a sua própria história. Trata-se de compreender que os processos educativos não podem ignorar a centralidade da comunicação nas sociedades contemporâneas, e que a formação de sujeitos críticos e autônomos passa necessariamente pela apropriação das linguagens e tecnologias comunicacionais. Por isso, a fotografia se apresenta como possibilidade real para essa autonomia.

Freire (2002) problematiza a concepção tradicional de extensão como mera transferência de saberes, alertando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Para ele, a ação extensionista autêntica supera o gesto unilateral de estender técnicas ou informações para transformar-se em comunicação dialógica, na qual educadores e educandos, mediados pela realidade, constroem juntos novos saberes. O aprender dialogado torna o aprendizado mais complexo e mutuamente benéfico.

No caso específico da fotografia, a educomunicação implica não apenas o ensino das técnicas de manuseio da câmera e de composição da imagem, mas também, e sobretudo, a reflexão crítica sobre os usos sociais da fotografia, sobre os regimes de visibilidade que estruturam o campo imagético, sobre as relações de poder que determinam o que pode ser visto e o que deve permanecer invisível, sem dispensar a ética e a estética em constante movimento articular.

O Cerrado, como bioma e como território de vida, constitui o *locus* desta experiência. Considerado o segundo maior bioma da América

do Sul e berço das águas, o Cerrado abriga uma biodiversidade e uma sociodiversidade igualmente ricas. As populações dependem diretamente dos bens naturais do Cerrado para sua reprodução material e simbólica, e todas elas vêm sofrendo com o avanço da fronteira agrícola, da mineração, da especulação imobiliária e fundiária, dentre de outras formas de exploração. Fotografar o Cerrado, nessa perspectiva, é fotografar um campo de disputas: disputa pela terra, pela água, pela biodiversidade, pelo direito de existir e de usufruir plena e respeitosamente da natureza. É fotografar a resistência e as (re)existências.

Não se trata de levar a educação para o espaço rural, mas de construir, com os sujeitos do campo, com os trabalhadores das diferentes localidades, uma educação que parta de suas realidades, valorize seus saberes e fortaleça suas organizações e coletividade. A oficina de fotografia socioambiental, nesse sentido, não é uma atividade extracurricular, mas é parte integrante de um projeto político-pedagógico extensionista que busca formar sujeitos capazes de ler criticamente sua realidade e de nela intervir de forma consciente.

É nesse quadro teórico-conceitual que o presente trabalho se inscreve. Trata-se de investigar, por meio da análise das falas narrativas e das imagens produzidas pelos participantes da oficina de fotografia socioambiental, os processos de compreensão, de transformação do olhar e da consciência, operados pela apropriação crítica da linguagem fotográfica. As perguntas que orientaram a pesquisa abordaram a importância da formação, a percepção das questões socioambientais com base na fotografia e nas implicações do processo de produção fotográfica na vida dos participantes.

Esse trabalho é conduzido na perspectiva do singular e universal, os quais, sendo faces da mesma moeda, se traduzem em lentes com as quais são reveladas as relações sociais, as práticas culturais e suas singularidades. Segundo Alves (2021, p. 52), "o singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como as leis gerais do universo operam, dando-lhe uma configuração específica".

A hipótese que orienta esta investigação é a de que a oficina de fotografia socioambiental, ao socializar os meios de produção simbólica e ao estimular a reflexão crítica sobre a realidade, opera um duplo movimento. Por um lado, desnaturaliza o olhar, permitindo aos participantes perceberem aspectos do território e das relações sociais que antes eram despercebidos, e, por outro, fortalece a capacidade de expressão e de comunicação, instrumentalizando-os para disputar o terreno da representação e para construir narrativas próprias e autênticas sobre suas vidas e seus territórios. Esse duplo movimento, de desnaturalização e de expressão é a própria essência do que se pode chamar de práxis fotográfica: a fotografia como atividade consciente e intencional, como trabalho concreto produtor de valores de uso, como memória, denúncia e afirmação das singularidades territoriais e apropriação tecnológica.

1.3 Procedimento metodológico

Foram realizadas três oficinas de fotografia socioambiental, explorando o cotidiano das comunidades participantes do projeto integrador extensionista, sendo duas em escolas de ensino fundamental e médio e uma no *campus* da universidade para acadêmicos e comunidade externa. Durante as oficinas, foram abordados temas como: arte e fotografia, composição fotográfica, estética e fotografia, regra dos terços, sequência de Fibonacci, linhas guia, padrões, textura e as técnicas de uso da câmera fotográfica profissional. Mas, para além da abordagem técnico-instrumental, foram promovidas vivências para produção fotográfica, utilizando-se da linguagem fotográfica em alinho às reflexões, sensibilidades e pensamento crítico sobre as questões socioambientais na perspectiva do singular e universal.

A atividade trouxe uma abordagem problematizadora dos impactos resultantes das contradições da sociedade capitalista, onde a crise ambiental é compreendida como resultado direto da

lógica de acumulação do capital e da destruição da natureza em prol do lucro. Dessa forma, os participantes não apenas adquiriram conhecimentos técnicos sobre fotografia e o processo produtivo, mas também foram estimulados a desenvolver um olhar artístico e uma consciência crítica acerca dos processos que afetam tanto o ambiente natural quanto às condições de vida da população.

1.4 Oficina de fotografia socioambiental com a comunidade escolar

As atividades com a comunidade escolar foram realizadas em duas escolas estaduais do município de Arraias, Tocantins, contemplando realidades educacionais distintas: uma de modelo militar e outra tradicional. Na escola de modelo militar, a oficina foi aplicada a alunos de 11 a 15 anos e assumiu caráter introdutório e de multiplicação, uma vez que foi mediada pela professora de fotografia e por uma acadêmica do curso de licenciatura em educação do campo. Essa experiência permitiu à acadêmica extensionista vivenciar o papel de formadora, articulando linguagem fotográfica e prática pedagógica.

Já na escola tradicional, a atividade foi direcionada a adolescentes e jovens com idades entre 14 e 17 anos que, após serem introduzidos aos fundamentos da linguagem fotográfica, com orientações sobre enquadramento, luz, composição e o manuseio do equipamento fotográfico. Exercitaram na prática a cobertura fotográfica de uma ação extensionista que ocorreu na própria escola: a oficina "Pintura, paisagem sonora e expressão corporal", ministrada pela profa. dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi, do curso de licenciatura em Educação do Campo, para crianças da mesma comunidade escolar.

Nesse exercício, os adolescentes assumiram o papel de fotógrafos e agentes sensíveis do território, exercitando o olhar atento à cena, à infância, à memória e às múltiplas linguagens artísticas em ação. Essa atividade também permitiu a integração prática entre duas

ações extensionistas da UFT/Arraias, curso de licenciatura em Educação do Campo.

1.5 Oficina de fotografia socioambiental com acadêmicos e comunidade externa

As oficinas foram estruturadas em dois momentos dialeticamente articulados: a formação técnico-instrumental e a vivência prático-reflexiva. A parte teórica foi realizada nas dependências da UFT *campus* Arraias. E para a realização das atividades práticas foram elegidos três locais de experimentação: Feira da cidade de Arraias; Reserva Natural Cerradinho da UFT; e uma atividade fotográfica livre com abordagem do cotidiano dos sujeitos em suas respectivas comunidades, nesse caso, em sua maioria rural.

Foi criado um perfil em rede social (Instagram) da Oficina Socioambiental para postagem das fotos autorizadas pelos participantes de maioridade para servir de comunicação e divulgação dos resultados. Oportunamente, foram colocadas três perguntas para os participantes, com vistas a avaliar o impacto da oficina e as implicações na formação dos participantes a serem respondidas no próprio perfil, sendo elas: 1) Qual é a importância da formação – ensino e aprendizagem – no processo cultural?, 2) Como você passou a perceber as questões socioambientais a partir da fotografia e com base nos conhecimentos adquiridos na oficina?, e 3) Quais foram as mudanças percebidas (impacto) depois de compreender a produção da arte fotográfica?

Para análise das respostas dos participantes, buscou-se, em cada uma delas, identificar as categorias analíticas que emergiram do discurso dos sujeitos, articulando-as ao referencial teórico e extraindo delas as implicações para a compreensão do papel da fotografia socioambiental na formação de sujeitos críticos. Essa análise contribui para o debate sobre as potencialidades e os limites

da educomunicação ambiental no contexto da luta por justiça social e ambiental.

1.6 Resultados e discussão

Conforme observado, os procedimentos de coleta de dados para avaliação dos resultados da oficina se deram em ambientes digitais, especificamente, a rede social Instagram, portanto em ambiente de cibercultura, uma vez que segundo Gusmão, Barreto e Eugênio (2025, p. 3) "a cibercultura evoluiu de um fenômeno técnico para um elemento constitutivo da prática social e cultural". Por esse motivo, analisar conteúdos discursivos e narrativas publicados em redes sociais abertas acaba oportunizando a obtenção de dados para pesquisas na área de ciências sociais e humanas.

> Santaella (2014) considera que a busca por hipertextos em redes sociais é totalmente viável, visto se constituírem em ambientes virtuais próprios dos diálogos da contemporaneidade. Segundo a autora, a partir da linguagem hipermídia, natural do mundo virtual de comunicação, emerge o gênero discursivo híbrido que torna o leitor ou usuário, receptor e produtor de mensagens. "Trata-se, portanto, de um gênero discursivo que torna cada participante responsável por aquilo que deseja expor de si mesmo e do outro e por aquilo que deseja manter no silêncio de sua privacidade (Santaella, 2014, p. 2016).

Apreender e interpretar os relatos revestem-se de importância no contexto de ações e projetos de extensão universitária, pois as significações podem se desdobrar em aperfeiçoamento e aprendizagem mútua entre acadêmicos, sociedade e universidade.

Ao término da oficina, sobretudo a realizada no *campus* da UFT/Arraias, foram elegidas 30 fotografias de maior expressividade e impacto socioambiental a serem impressas em tecidos para instalação artística como instrumento de Educomunicação e Educação Ambiental.

1.7 Comunidade escolar de ensino fundamental

Enquanto na escola militar o protagonismo se deu no campo da mediação docente exercido pela acadêmica, na escola tradicional, ele se manifestou na autoria das jovens e dos jovens que, através das lentes, narraram visualmente a experiência do outro. Em ambas as frentes, a oficina se consolidou como um espaço de escuta, experimentação e diálogo, no qual a fotografia foi tratada não apenas como técnica, mas como prática de educação (do) sensível, capaz de afetar e ser afetada pelas relações sociais, realidades, subjetividades e paisagens que atravessam o cotidiano escolar.

1.8 Fotografia socioambiental: academia e comunidade externa

Da oficina realizada na UFT Arraias, resultou a produção de aproximadamente 400 fotografias digitais, das quais 30 foram selecionadas coletivamente e que serão impressas em tecido e instaladas ao vento em locais estratégicos durante eventos. As imagens contemplaram as seguintes categorias temáticas: (a) belezas naturais do Cerrado brasileiro; (a) práticas agroecológicas e resistência; (d) modos de vida, cultura e identidades.

As fotografias selecionadas não só valorizam o olhar artístico, mas também abrem um espaço de diálogo e reflexões sobre os impactos socioambientais nesse momento histórico, a vivência fotográfica, a valorização dos povos e ambientes do Cerrado brasileiro e as possibilidades de resistência e transformação social com base na arte fotográfica.

Com relação aos locais experimentais, as fotografias mostraram as realidades e singularidades localmente situadas:

a) A Feira da cidade de Arraias: é um espaço de circulação de mercadorias, mas também de encontros, de troca de saberes,

de manifestação da cultura popular e convívio social. A feira, como território pedagógico da oficina, permitiu aos participantes exercitar o olhar fotográfico sobre as relações de produção e consumo, sobre o trabalho dos feirantes, majoritariamente oriundos da agricultura familiar, sobre a comercialização e valorização de produtos do Cerrado. A feira é o lugar da simultaneidade: nela convivem o contemporâneo e o tradicional de algumas comunidades, mas que perderam sentido para outras populações, o dinheiro e a troca, a abundância e a precariedade. A vivência fotográfica na feira materializou na prática o princípio freireano de que a educação deve ser um ato de liberdade e de leitura do mundo, contribuindo para que o encontro do rural com o urbano, na singularidade da feira, fosse não apenas visto, mas compreendido em toda a sua pluralidade e articulação, onde um inexiste sem o outro (Figura 1).



Registros fotográficos realizados na Feira popular de Arraias, Tocantins, 2026

Fonte: Acervo do Projeto Extensionista Educação (do) Sensível, curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFT, Arraias.

b) A Reserva da UFT Arraias: fragmento de Cerrado conservado no interior do *campus* universitário, a reserva constitui um laboratório vivo para a observação da biodiversidade e para a reflexão sobre as relações entre conservação ambiental e produção do conhecimento. Nesse espaço, os participantes puderam exercitar técnicas fotográficas voltadas à captação da paisagem natural e cultural, mas também foram desafiados a refletir sobre o significado de uma reserva ambiental no interior de uma universidade pública inserida no bioma Cerrado.





Registros fotográficos realizados na Reserva Natural Cerradinho da UFT, campus Arraias, Tocantins, 2026

Fonte: Acervo do Projeto Extensionista Educação (do) Sensível, curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFT, Arraias, TO.

c) Atividade fotográfica livre: os participantes foram orientados a realizar incursões fotográficas em suas próprias comunidades, registrando o cotidiano, as paisagens, as pessoas, as atividades produtivas e as manifestações culturais, ressaltando que a maioria reside na zona rural. Essa atividade, aparentemente simples, carrega profunda significação metodológica: trata-se de reconhecer que o olhar não se forma apenas diante do distante, mas sobretudo na capacidade de estranhar o familiar, de ver com novos olhos o lugar e aquilo que a cotidianidade tornou invisível. Como aborda Brecht (1967), o estranhamento é procedimento fundamental da crítica em que é preciso tornar estranho o que parece natural para que possa ser questionado.



Registros fotográficos realizados nos territórios dos acadêmicos (Tocantins e Goiás) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT Arraias, 2026

Fonte: Jhony Rone (flor de chuveirinho); Alessandra Pires Bernardo (onça-parda); Tâniele Dias dos Santos (fogão à lenha) e Tatiane Rocha (colheita).

1.9 A imagem como totalidade: oficina fotográfica como estímulo à percepção de mundo e suas singularidades culturais

A análise das respostas dos participantes da oficina evidencia que a formação como processo de ensino-aprendizagem se consolida com base na articulação de dimensões interdependentes: a técnica (domínio de equipamentos e linguagem visual), que dá segurança para a experimentação criativa; a dialógico-crítica (troca com pares e mediadores), que pluraliza o olhar e problematiza o conteúdo simbólico das imagens; e a transformadora, que ressignifica a fotografia como instrumento de expressão, crítica social e conexão com o território. A sistematização em categorias expõe-se na tabela 1.

Tabela 1 – Dimensões categóricas percebidas com base na formação na Oficina de Fotografia Socioambiental

Categoria analítica	**Narrativa do aluno**	**Interpretação técnica (mediação)**
Trabalho como atividade vital	*"Quando a gente pratica, tira fotos de paisagens, de tudo o que nos cerca* [...] *a gente vai entendendo que existem mil maneiras de ver e registrar a mesma coisa"* (R1).	A atividade fotográfica como prática cultural deixa de ser um fazer mecânico e torna-se trabalho livre e consciente. O aluno se reconhece no produto (a foto) porque ela carrega sua subjetividade e escolhas, aproximando-se do conceito de objetivação do ser social.

Categoria analítica	**Narrativa do aluno**	**Interpretação técnica (mediação)**
Práxis (teoria + prática transformadora)	*"A formação e todo o ciclo de ensino e aprendizagem pra mim, é o que realmente faz a diferença entre só tirar uma foto e criar uma imagem com sentido* (R1). *"Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de criar condições para que educadores e educandos dialoguem, compartilhem saberes e construam sentidos a partir de suas realidades"* (R2).	A formação é identificada como práxis: a união entre o domínio teórico e a ação refletida sobre o mundo (prática). O conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para interpretar e agir sobre a realidade concreta.
Consciência de classe e totalidade	*"*[...] *contar a história daquela fotografia, cada um trazendo a sua visão do mundo* [...]*"* (R1). *"Entender melhor o mundo, desenvolver meu olhar crítico"* (R3).	O "olhar crítico" mencionado é a gênese de uma consciência de classe. Ao perceber que sua visão de mundo é uma entre muitas, o aluno compreende que sua posição social (sua realidade) não é natural, mas sim uma construção histórica que pode ser representada e transformada.

Categoria analítica	**Narrativa do aluno**	**Interpretação técnica (mediação)**
Desalienação / apreensão sensível do mundo	"[...] *a gente passa a pensar não só em como fazer uma foto bonita, mas em o que ela quer dizer, qual história ela conta. E isso transforma completamente a relação que temos com a fotografia* [...]" (R1).	A passagem do "tirar uma foto" (ato mecânico e alienado) para "criar uma imagem com sentido" (ato consciente) representa um processo de desalienação. A fotografia deixa de ser um fetiche (a imagem pela imagem) e torna-se uma mediação sensível para contar a história da sua classe e do seu território.

R1 = Resposta 1; R2 = Resposta 2, R3 = Reposta 3.

A análise das respostas revela que a formação como processo de ensino-aprendizagem estrutura-se em três dimensões inter-relacionadas. A dimensão técnica, a dialógica-critica e a transformadora. A dimensão técnica, compreendendo o domínio de equipamento, a linguagem visual e as regras de composição, opera como condição para a autonomia expressiva, conferindo segurança para a experimentação criativa. A dimensão dialógico-crítica, na qual a troca com pares e mediadores (professora), ancorada nos repertórios socioculturais dos sujeitos, pluraliza o olhar e desloca o foco da execução técnica para a problematização do conteúdo simbólico das imagens. Dessa articulação, emerge a dimensão transformadora, caracterizada pela ressignificação da prática fotográfica em que o ato de fotografar transmuta-se de atividade mecânica ou lúdica em dispositivo de expressão

identitária e da realidade concreta, crítica social e conexão com o território.

O educando assume, assim, a posição de sujeito autoral, capaz de ler criticamente o mundo e inscrever nele sua narrativa visual. Técnica, diálogo e transformação constituem, portanto, camadas interdependentes de um processo formativo que converte o domínio instrumental em práxis cidadã. Nesse aspecto se fundem educomunicação e educação ambiental cuja autonomia dos sujeitos cognoscentes pode avançar para a transformação social.

> A formação permite que o indivíduo não apenas veja, mas leia e reescreva o mundo por meio da imagem, exercendo sua cidadania. A educação ambiental tem na fotografia um instrumento para sensibilização e estímulo à transformação social (Mamede; Benites; Sabino, 2024).

A autonomia e emancipação dos sujeitos revelam o princípio da formação de intelectuais orgânicos. Os relatos "contar a história daquela fotografia, cada um trazendo a sua visão do mundo" e "criar uma imagem com sentido" apontam para a retomada dos meios de produção simbólica: o aluno torna-se intelectual orgânico (Gramsci, 1975) de sua própria realidade, usando a câmera como ferramenta para registrar os costumes, as tradições e as contradições do seu ambiente, exercendo, assim, uma forma de resistência cultural.

Tabela 2 – A fotografia como mediação da consciência socioambiental

Categoria analítica	Narrativa do aluno	Interpretação crítica
Da aparência à essência	*"observando detalhes do cotidiano que antes eu não notava"* (R1). *"luz, sombra, enquadramento, coisas q **percebi que fotografia não é só tirar uma foto bonita, é muito além. [...] coisas que passam despercebidas, a fotografia traz a nossa visão**"** (R2). "olhar mais atento e sensível"* (R3).	A formação rompe com a alienação sensível. O aluno deixa de ver a realidade de forma fragmentada e passa a captar as mediações que constituem o real. A técnica (luz, enquadramento) é a ferramenta para essa nova apreensão.
Denúncia das contradições	*"a imagem pode denunciar problemas, provocar reflexão"* (R1). *"os sinais de preservação ou degradação* [...] *as desigualdades"* (R3).	A fotografia assume a função de crítica social. Ela expõe as contradições inerentes ao modo de produção: a degradação ambiental ao lado da pobreza, a beleza natural contrastando com a desigualdade.

Categoria analítica	Narrativa do aluno	Interpretação crítica
Totalidade concreta	*"as relações entre as pessoas e o território"* (R3). *"dar visibilidade à realidade ao meu redor"* (R1).	O aluno supera a visão fragmentada (natureza de um lado, sociedade de outro) e compreende a totalidade: o território é palco das relações sociais, e a questão ambiental é, antes de tudo, uma questão social.

R1 = Resposta 1; R2 = Resposta 2, R3 = Reposta 3.

Quando o participante se pergunta "Que história ela [a fotografia] conta sobre o nosso lugar e nossa relação com a natureza?", ele não está apenas operando uma técnica, mas sim realizando um ato de conscientização e de** **leitura crítica do mundo. Para Freire (2002), a leitura da realidade precede a leitura da palavra. O aluno, ao empunhar a câmera, está lendo o seu contexto, o seu mundo. A pergunta "Que história ela [a fotografia] conta?" revela que ele não aceita passivamente a realidade, mas a interroga. A fotografia se torna o suporte para essa leitura crítica.

A pergunta sobre o nosso lugar é profundamente dialógica. Ela implica um nós. O aluno não se vê como um ser isolado, mas como parte de uma comunidade que habita e transforma o espaço, expondo as relações sociais. A fotografia, nesse sentido, é um círculo de cultura visual: ela provoca o diálogo sobre o mundo, unindo o singular ao universal.

Freire (2002) distingue a curiosidade ingênua da curiosidade crítica ao se apropriar do conhecimento, da cultura. O relato do participante demonstra a passagem para a segunda. Ele não quer apenas uma foto bonita (curiosidade ingênua), mas quer saber o

que a imagem comunica sobre as relações de poder, a cultura e a natureza (curiosidade crítica). Ele se torna um sujeito cognoscente, que busca sentidos e a razão de ser dos fatos.

Tabela 3 – Dimensões da mudança percebida após aprendizado em Fotografia Socioambiental

Categoria analítica	Narrativa do aluno	Interpretação crítica
Da alienação do lazer à práxis afetiva	*"antes tirava fotos por diversão, para postagens. Hoje,* [...] *para contar história e para deixar história"* (R1).	Superação da alienação do consumo de imagens que tem fim em si mesmo (foto para rede social, valor de troca). A fotografia torna-se trabalho vivo que produz memória afetiva e documentação (valor de uso familiar / comunitário).

Categoria analítica	Narrativa do aluno	Interpretação crítica
Técnica como mediação do cuidado	*"Tenho uma filha de 2 anos e uma das coisas mais divertidas é fotografá-la." Hoje, a maioria das fotos que tiro são para "contar história" (como diz a Profa. Mamede). Com a oficina me senti bastante animada, pude aprimorar meu olhar fotográfico e conhecer técnicas diversas. Amei a experiência, as sensações e sinto que progredi bastante"* (R1).	A técnica (aprimorada na oficina) serve à afetividade. Freire (2014), aborda o ato de amorosidade ser mediado pelo conhecimento. O olhar técnico potencializa o olhar de mãe, transformando o registro em memória consciente. Esse relato demonstra o importante papel da mediação do educador.
Desenvolvim--ento de virtudes	*"me ensinou a ter mais sensibilidade, paciência e olhar crítico, tanto na arte quanto na vida"* (R2).	A fotografia como educação para a vida e como suporte à humanização. Nesse sentido, o olhar crítico é a ferramenta para ler o mundo.

Categoria analítica	Narrativa do aluno	Interpretação crítica
Fotografia como expressão do ser social	*"a fotografia não é apenas uma foto qualquer, ela nos representa como luz* [...] *ela também expressa uma realidade"* (R3).	A foto torna-se objetivação do sujeito em que se reconhece no produto do seu trabalho. O aluno se vê representado na imagem ("nos representa"), superando a separação entre sujeito e objeto e mantendo a relação entre eles.

A Oficina de Fotografia Socioambiental, ao ensinar a técnica, não forma apenas fotógrafos, mas sujeitos históricos e afetivos. O impacto relatado pelos alunos é a prova de que a educação crítica aliada à apropriação dos meios de produção simbólica (Marx, 2013) gera uma transformação que vai do íntimo (a relação com a filha) ao público (a denúncia da realidade), passando pelo desenvolvimento de uma subjetividade mais sensível e consciente dada pelo processo educativo.

A afirmação de que a fotografia *nos representa* é a expressão mais próxima da superação da alienação. Marx aborda que o ser humano só se realiza plenamente quando se reconhece no mundo que cria. O aluno, ao ver sua imagem refletida na foto, vê também a si mesmo como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade material e simbólica em que vive.

Considerações finais

A Oficina de Fotografia Socioambiental, ancorada nos referenciais da educação ambiental crítica e da educomunicação provocou os participantes a se tornarem sujeitos da imagem, fotógrafos de si mesmos e de seu mundo. A análise das respostas revelou a passagem de uma prática inconsciente e automática para uma prática cultural da fotografia consciente e intencional, orientada para valores de uso concreto: memória, denúncia socioambiental, encantamento, registro da cultura e singularidades do território em questão.

As categorias da apropriação dos meios de produção simbólica e da objetivação do ser genérico evidenciam que a formação crítica em fotografia pode contribuir para a desalienação do olhar e para o fortalecimento de uma percepção totalizante das contradições presentes na sociedade contemporânea.

A ação extensionista cumpriu papel central nesse processo ao viabilizar o encontro dialético entre saber acadêmico e saber popular. Longe de ser modelo que reduz a extensão à transferência unilateral de conhecimento, a experiência consolidou um espaço de troca no qual a universidade ofereceu as ferramentas técnicas e conceituais, enquanto alunos e a comunidade aportaram a vivência do território, as narrativas, os saberes e a sensibilidade enraizada na cultura.

A dimensão do sensível, isto é, a educação do olhar para além da técnica, revelou-se decisiva, e, com base nela, os participantes desenvolveram a capacidade de se deixar afetar pelas realidades fotografadas, de estabelecer vínculos empáticos com os sujeitos retratados, de perceber as texturas, as luzes e as sombras não como elementos abstratos, mas como expressões materiais de relações sociais concretas.

A fotografia tornou-se, assim, mediação para uma educação que integra história e cultura, razão e sensibilidade, crítica e afeto, denúncia e celebração. A extensão, nessa perspectiva, afirmou-

-se como práxis formativa indispensável para que a universidade cumpra sua função social de incidir sobre as contradições do real, contribuindo para o diálogo e a formação de sujeitos históricos capazes de, empunhando suas câmeras, narrar suas próprias histórias, buscar transformação e disputar simbolicamente o território do Cerrado brasileiro.

Referências

ALVES, Gilberto, Luiz. **Cultura e singularidades culturais**. Curitiba: CRV, 2021.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico:** identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 6 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GUSMÃO, R.; BARRETO, D. A. B.; EUGÊNIO, B. G. A Pesquisa-formação na cibercultura: uma análise das produções científicas sobre tecnologias digitais. **EaD em Foco**, [*S.l.*], v. 15, n. 1. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2326. Acesso em: 21 mar. 2026.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **(Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira.** *In*: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MAMEDE, Simone; BENITES, Maristela; SABINO, José. A fotografia como instrumento de educação ambiental para a conservação da biodiversidade. Revista **Bio-grafía**: escritos sobre la biología y su enseñanza, v. 17, n. extraordinario. Memorias XII Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, Bogotá, p. 1664-1677, 2024. Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/issue/view/772/112. Acesso em: 21 mar. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Bakhtiniana, Rev. **Estud. Discurso**, v. 9, n. 2, p. 206-216. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013. Acesso em: 21 mar. 2026.

CAPÍTULO 2

Cine Povos do Campo: o cineclubismo no curso de Educação do Campo da UFT de Arraias

Luiz Felipe Cezar Mundim
Universidade Federal do Tocantins – UFT
luizmundim@uft.edu.br

O cinema, mesmo tendo surgido em meio à exploração comercial do mercado de atrações e entretenimento urbano do final do século XIX, não firmou naturalmente sua fruição apenas nos moldes comerciais, nem centrada na espectação do filme. O processo de domesticação do público para o espetáculo cinematográfico, que testemunhou em paralelo experiências antagônicas não comerciais, tais como as do cinema educador, do cinema católico e do cinema militante no começo do século XX, expõe a alternativa histórica a outro tipo de controle do cinema que não apenas o comercial.

Christophe Gauthier, no livro *La passion du cinéma*, demonstra o percurso dessas experiências populares de projeções cinematográficas na primeira década do século XX na França e diz que a primeira sessão de "cinema educativo" teria ocorrido em Paris, em março de 1899, por iniciativa da "Obra francesa de conferências populares" (Gauthier, 1999, p. 34). A organização

do acesso e da distribuição dos filmes ao público deu origem a diversas formas institucionais nos termos de exibição: a sala de cinema comercial, forma principal do cinema instituição; o cinema ambulante; o cinema militante; o cinema escolar e, entre tantos outros, o chamado cineclube, a partir da década de 1920.

A sala de cinema comercial, a olhos vistos, se expandiu mundialmente de maneira massiva e incontestável, apagando o indivíduo não apenas na relação de espectação do filme, mas também nas formas de compreensão histórica desse fenômeno incontornável do tempo presente que é a representação pela imagem em movimento. A industrialização do cinema – que teve como principal espaço a França dos primeiros anos do século XX, e só posteriormente os Estados Unidos, a partir de 1914, deu origem à primeira ideia de público de massa de que falam os teóricos da indústria cultural, ou público moderno, termo mais adequado para a abordagem proposta neste capítulo. Por público moderno entendemos a formação dos variados grupos de pessoas marcados pela relação de espectação na modernidade, em que há sempre, em alguma instância, a intermediação do mercado cultural, e em que as obras artísticas e culturais são tidas como produtos. No caso do cinema, e dos espetáculos em geral, essa relação se dá principalmente, mas não apenas, pelo instituto do ingresso. Em termos atuais, entretanto, esse público moderno se confunde e se realiza na própria individuação do aparato audiovisual. Esse aparato está materializado, majoritariamente, na tela de celular, o que implica outras formas de mediação comercial com as peças audiovisuais, marcada principalmente pelos princípios do *marketing* digital, organizado e orientado pelos chamados "algoritmos".

Diante desse fenômeno contemporâneo, de distanciamento do público das formas coletivas de fruir o objeto fílmico, e as produções audiovisuais em geral, propusemos, no começo de 2025, a seguinte questão: qual é a forma mais viável de reunir o público audiovisual da comunidade de Arraias, e região atendida pela UFT neste

campus, e que se encontra disperso em formatos individualistas, que possa atender aos anseios dessa própria comunidade, às suas próprias questões sociais, econômicas, políticas e culturais, de forma coletiva e participativa? Acreditamos que a resposta estivesse na criação de um Cineclube, com a proposta de que, embora fosse inicialmente orientado por professores, com o tempo pudesse ser autogerido pelo corpo discente e pela comunidade envolvida, de maneira democrática e aberta.

O objetivo, assim, era o de reunir o público, tanto durante momentos específicos nos diversos encontros do Tempo Comunidade quanto durante o Tempo Universidade[1], para assistir projeções fílmicas em tela grande. Como se tratou de um Cineclube, a gestão foi democrática, e as projeções contaram com atividades sociais correlacionadas, com o estímulo ao convívio e a conversa na sequência das exibições.

Por ser um Cineclube da Educação do Campo, a curadoria foi voltada para temas relacionados aos povos tradicionais, povos do campo, suas culturas, histórias, memórias, identidades e lutas, procurando captar filmes produzidos pelas próprias comunidades. Esperava-se, assim, proporcionar mecanismos de percepção e construção de identidade, estimulando o contato entre as comunidades locais e as diversas comunidades de povos do campo no país e no mundo.

Esse subprojeto se ligou ao projeto integrador "Educação (do) sensível, cidadania e sustentabilidade no processo de transformação social na Licenciatura em Educação do Campo", e

[1] Os termos Tempo Universidade e Tempo Comunidade derivam da perspectiva e prática da chamada Pedagogia da Alternância (PA). A PA é um paradigma educacional que possui caráter dinâmico e em constante construção, fundamentado na articulação entre os saberes da escola, da família e da comunidade, integrando teoria e prática. Com base legal e reconhecida relevância no Brasil, caracteriza-se pela gestão compartilhada, pela realidade como princípio educativo e pela conciliação entre trabalho e estudo, estruturando-se entre o "Tempo Escola ou Universidade" e o "Tempo Comunidade", garantindo o acesso e a permanência dos sujeitos. (Ministério da Educação, 2020).

visou ressaltar a perspectiva não comercial da fruição dos filmes e diversos formatos audiovisuais na atualidade, associando-se aos objetivos do referido projeto de afirmar o compromisso do curso com a cultura, as lutas sociais e o campo brasileiro.

Nesse capítulo, relataremos a experiência inicial do Cine Povos do Campo, criado em 2025, que veio a ser o Cineclube do curso de Educação do Campo da UFT do *campus* Arraias. Observaremos o alcance inicial e as expectativas de impactos futuros do cineclube. Entretanto, antes de nos voltarmos à nossa experiência, cabe levantar e ressaltar um pequeno percurso histórico das origens do que chamamos de organização de público, os chamados cineclubes. Esperamos, com esse percurso, indicar traços da motivação em dar início ao Cine Povos do Campo, numa perspectiva alinhada às comunidades locais.

O público organizado para a luta: Cinema, História e resistência popular

No ano de 2019, o tema de redação do ENEM foi "Democratização do acesso ao cinema no Brasil" tendo feito, pela primeira vez, referência direta à luta histórica pelo livre uso da representação pela imagem em movimento. Naquela ocasião, a preocupação dos elaboradores da prova se direcionava a um fenômeno constante da realidade social brasileira: a exclusão de populações periféricas e de cidades menores do lazer como direito universal. Algo notável nos comentários em relação à prova e às redações esperadas, entretanto, era a ausência de uma reflexão que indicasse que a democratização do acesso ao cinema remonta às suas formas não-comerciais, como o cinema educador, o cinema religioso – mencionadas acima –, o cinema militante, dentre outras práticas que nasceram praticamente com o próprio cinema, ainda que a forma comercial tenha prevalecido historicamente. Entre essas práticas alternativas, a do cineclubismo tem na cooperativa francesa *Cinema do Povo* a sua experiência pioneira nos anos de 1913 e 1914[2].

[2] Tratamos sobre a experiência do Cinema do Povo em MUNDIM, 2016.

Na noite do dia 1 de novembro de 1913, de estreia desse que pode ter sido o primeiro cineclube, as primeiras palavras do sindicalista revolucionário Yves Bidamant ao subir no palco do salão da Casa dos Sindicalizados da Rua Cambronne, em Paris, foram: "Deve--se a todo custo parar o mal que se faz aparente"[3]. Essas palavras resumem o juízo que o movimento operário francês fazia sobre o cinema, e a devida reação que deveriam ter frente ao "mal" que se dissimulava na tela. Após ouvirem a primeira parte de concerto musical, com a participação de sete cantores revolucionários, as 200 pessoas que estavam no salão ouviram o discurso de Bidamant possivelmente consternadas. Desde o surgimento do cinema, o movimento operário pouco havia falado sobre o que, até então, era apenas mais uma das diversas distrações para as horas de folga: "Podemos através do cinema, como um maravilhoso meio de propaganda, iluminar o povo, instruir, mostrar que ele deve combater com toda a sua força o álcool, a guerra, o chauvinismo estúpido e a moral inepta da burguesia[4]".

Para a organização da festa do primeiro de novembro de 1913, a ideia inicial era apresentar o primeiro filme totalmente rodado pela própria cooperativa. Afinal, esse era o principal objetivo do grupo, além de realizar festas com projeções cinematográficas: produzir e difundir seus próprios filmes. Entretanto, apesar da discrição dos membros do Cinema do Povo, houve vazamento de informação e a polícia impediu formalmente a exibição cinematográfica.

Àquela altura, o cinema na França e no mundo já havia se consolidado como uma indústria de entretenimento que se mostrava, além de rentável, como um eficaz instrumento de propaganda ideológica. As maiores empresas envolvidas no processo de exploração comercial da produção e da distribuição de filmes haviam encontrado, desde 1908, a fórmula ideal para

[3] Archives Nationales (AN) F713347. Relatório de polícia de 2 de novembro de 1913.

[4] AN F713347. Relatório de polícia de 2 de novembro de 1913.

transformar a projeção fílmica em um negócio extremamente lucrativo.

> O movimento operário deu sinais de que percebia a proliferação do cinema como atração popular e ferramenta ideológica em 1911, quando o número de comentários e matérias acerca do cinema começou a aparecer com mais frequência na imprensa militante[5]. Em 1909, se iniciaram as primeiras experiências com o uso dos filmes como ferramenta pedagógica revolucionária, como é o caso da experiência do Cinema Social da União dos Sindicatos do Sena* *nas Universidades Populares* *e, a partir de 1911, com as exibições do militante anarquista Gustave Cauvin, que viria a ser um dos membros fundadores do Cinema do Povo e que teve sua ação individual especialmente documentada pela vigilância. Essas projeções, ambulantes e itinerantes, inauguraram o novo repertório de ação de propaganda pela imagem em movimento, que antecede e prepara o terreno para o Cinema do Povo, organização que tinha o objetivo de institucionalizar essa nova estratégia de luta. Transmitida para além de 1914, a experiência do Cinema do Povo, primeira tentativa organizada da classe trabalhadora de apropriação do cinema, lançou as bases de uma nova forma de intervenção diante da hegemonia do cinema comercial que se estende até os dias atuais. (Mundim, 2016).

Essa mobilização coletiva, o primeiro movimento social no campo da representação pela imagem em movimento, inaugurou uma forma de relação do público com o cinema, com os filmes, que remete a todos os tipos de resistência ao cinema comercial de constituição realista e naturalista. Nesse sentido, essa nova forma remete não apenas ao chamado cinema militante, mas a todas as alternativas relevantes à conformação estética da cinematografia, como as vanguardas, o cinema considerado autoral, a *nouvelle vague*, os diversos movimentos de renovação do cinema na segunda metade do século XX, o cinema de comunidades periféricas, e movimentos como o do cinema nas aldeias entre outros que, em sua maioria, são originados na prática de resistência pela via de diversas organizações de público, comumente conhecidas como cineclubes.

[5] Alguns exemplos de publicações nesse sentido: En champagne – Cinéma-Police. Le Libertaire, 29/04/1911; Au Cinéma. Le Libertaire, 27/05/1911.

2.1 Mas, afinal, o que é cineclube?

Por volta do ano de 2021, a Federação Portuguesa de Cineclubes (FPCC) decide estabelecer o "Dia do Cineclubismo" em 14 de abril, data que faria referência à fundação do cineclube de Edmond Benoit-Lévy em 1907, o que na época reacendeu o debate sobre os marcos fundacionais do movimento. Esta polêmica pode ser interpretada como um sinal de amadurecimento dos estudos cineclubistas, que passaram a ser legitimados como campo de investigação científica, à semelhança da historiografia da exibição cinematográfica e da cinefilia[6].

> Embora o termo "cineclube" tenha sido registrado precocemente por Benoit-Lévy (1907) e existam registros de iniciativas isoladas no México (1909) e no Brasil (1912), é importante distinguir a nomenclatura da prática institucional. O projeto de Benoit-Lévy, vinculado à Pathé, possuía caráter eminentemente corporativo e empresarial, visando reunir profissionais para o fomento da indústria, sem jamais ter concretizado suas intenções de biblioteca ou debates. Portanto, carecia da essência do movimento: a organização do público em prol da cultura. Em contrapartida, a Federação Internacional de Cineclubes (FICC) reconhece o Cinema do Povo (1913) como o marco inicial. Esta escolha se fundamenta na Carta de Tabor (1987), que define o cineclube como uma organização do público, sem fins lucrativos e com viés transformador. (Macedo, 2021)

Como destacamos no item anterior, ao contrário das iniciativas comerciais ou recreativas das elites, o Cinema do Povo apresentava estatutos consolidados, produções próprias e um engajamento comunitário que viria a definir a identidade política do movimento. A datação do cineclubismo não é um dado meramente cronológico, mas uma escolha ideológica e epistemológica. Enquanto marcos como 1907 e 1909 remetem a modelos comerciais e corporativos, o marco de 1913 celebra o cineclubismo como um coletivo popular e militante. A definição de uma efeméride global depende, portanto,

[6] Sobre essa disputa e reflexão em torno dos marcos fundacionais do cineclubismo, ver: MACEDO, 2021.

de um questionamento sobre qual modelo de cineclube se pretende legitimar, o comercial, o recreativo ou o socialmente engajado.

Mesmo diante das transformações tecnológicas no audiovisual, marcado pela dominação incontestável das telas de celular na vida humana em escala global, o termo cineclube preserva sua relevância ao designar o espírito associativo e democrático originado no início do século XX. Sendo assim, é preciso distinguir o movimento cineclubista das estratégias de *marketing* ou dos circuitos culturais institucionais, como as salas de arte ou cinematecas. Enquanto o senso comum frequentemente reduz o cineclubismo ao lazer ou ao consumo de nicho, associado unicamente a uma iniciativa com o caráter de cinefilia, sua natureza é intrinsecamente política e transformadora, operando onde o circuito comercial é omisso[7].

> A especificidade do cineclube, conforme o reconhecemos e aqui destacamos, repousa em três pilares fundamentais e indissociáveis: 1) Ausência de fins lucrativos: diferente das empresas exibidoras, mesmo que eventualmente um cineclube conte com alguma forma de contribuição, o ganho deverá ser obrigatoriamente reinvestidos na própria atividade, beneficiando a comunidade, e não entes privados; 2) Estrutura democrática: sua organização como associação pressupõe a alternância de poder e a gestão participativa, garantindo mobilidade histórica e adaptabilidade social; e 3) Compromisso ético-cultural: a motivação do coletivo não é financeira, mas, sim estética, política e social, permitindo que o movimento atue como catalisador de mudanças culturais e da formação de pensamento crítico. (Ministério da Cultura, 2024, p. 5).

Historicamente, essa configuração orgânica permitiu aos cineclubes superar a estagnação institucional e se diferenciar de entidades assistenciais ou educativas que, embora meritórias, não tinham gestão democrática. Juridicamente, tal identidade é respaldada no Brasil por dispositivos que remontam à Lei 5.536/68 e, mais recentemente, à Instrução Normativa nº 63 da ANCINE

[7] Sobre esses aspectos com relação aos cineclubes ver, por exemplo, o material mais recente do último governo federal, sobre os cineclubes: Ministério da Cultura, 2024.

(2007), que reconhece o cineclube como associação cultural sem distribuição de vantagens pecuniárias a seus dirigentes. (Conselho ..., [*s.d*).

Podemos apontar que, enquanto as duas primeiras "leis" conferem unidade e identidade ao movimento cineclubista, o compromisso ético garante a pluralidade de suas ações. Seja no suporte analógico, seja no digital, sendo atualmente o digital predominante de longe, o cineclubismo firma-se como um espaço de apropriação coletiva da imagem, transcendendo a mera fruição passiva para consolidar-se como um direito cultural inalienável. Trata-se, inclusive, de uma das principais divisas do movimento cineclubista, a do reconhecimento e defesa dos filmes enquanto bens culturais da humanidade.

2.2 Gênese e evolução do Movimento Cineclubista Brasileiro

Em geral, a bibliografia sobre o cineclubismo no Brasil identifica o surgimento do movimento como transposição da cinefilia francesa dos anos 1920. Entretanto, outras iniciativas, como o Grupo do Paredão – (1917), ou, com maior contorno institucional que se aproxima de uma associação cineclubista, o Cinema Club de Sobral (CE), fundado em 1912, como lembra Felipe Macedo (2022), são pouco mencionados. O Paredão não constituiu uma instituição, mas uma prática juvenil de cinefilia informal cuja relevância foi amplificada por depoimentos orais tardios e imprecisos. Por outro lado, o Cinema Club de Sobral, diferentemente de iniciativas comerciais ou recreativas singelas, apresentava estrutura associativa, biblioteca e um periódico próprio. (Macedo, 2022) Embora inserido em um projeto "civilizador" das elites agrárias, o caso sobralense indicava que o associativismo audiovisual no Brasil era contemporâneo à consolidação global do cinema e anterior à vulgarização do termo cineclube pela crítica francesa, a exemplo do

próprio associativismo de público no mundo e no caso francês com o Cinema do Povo.

De toda maneira, formalmente, o Chaplin Club, a partir de 1928, é lembrado por sua institucionalização estatutária, e pela reflexão estética por meio da revista "O Fã" (Xavier, 1978). Nos anos 1940, o Clube de Cinema de São Paulo, sob liderança de Paulo Emílio Salles Gomes, consolidou o estudo do cinema como arte independente, expandindo-se para as principais capitais brasileiras no pós-segunda guerra[8].

A década de 1950 marcou a organização do movimento sob duas influências ideológicas predominantes: a vertente católica, impulsionada pelo Ofício Católico Internacional do Cinema (OCIC), e a vertente laica, de orientação comunista e influência da cinefilia francesa. Esse período culminou na criação do Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) em 1961 e na realização das chamadas Jornadas Nacionais de Cineclubes.

Com o advento da ditadura militar, em 1964, o movimento sofreu severa repressão. Após o AI-5, o número de cineclubes ativos declinou drasticamente. A resistência reorganizou-se na década de 1970, simbolizada pela Carta de Curitiba, de 1974, que estabeleceu o compromisso com a democracia e a defesa do cinema nacional. Surgiu, então, a Dinafilme, distribuidora que democratizou o acesso a obras brasileiras em bitola 16mm.[9]

Nos anos 1980, o movimento enfrentou uma crise de sobrevivência por causa da concentração de mercado, da inflação e da ascensão do vídeo doméstico. A tentativa de profissionalização com de salas 35mm – como o Cineclube Bixiga – acabou por derivar

[8] Sobre o Cinema Club de Sobral ver, além do artigo de Macedo, também a dissertação de mestrado de Edilberto Florêncio dos Santos (2018), intitulada Entre melodramas e comédias ligeiras: vida teatral, sociabilidade e costumes em Sobral-CE (1867-1927).

[9] Essa cronologia simples que adotamos aqui, observando o movimento cineclubista institucionalizado, pode ser consultada em CRONOLOGIA do Movimento Cineclubista Brasileiro. Cineclube – Index (Site de Felipe Macedo). Disponível em: http://cineclube.utopia.com.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

para circuitos comerciais de arte, resultando na desarticulação das entidades representativas ao final da década[10].

A retomada contemporânea iniciou-se em 2003, marcada pela transição para o formato digital e pela reorganização federativa. O reconhecimento institucional consolidou-se no final dos anos 2000, com a Instrução Normativa 63 da ANCINE (Brasil, 2007) e a parceria com o governo federal em programas como o Cine Mais Cultura, braço do PAC para a distribuição no setor audiovisual dentro do Ministério da Cultura na época, junto a outras iniciativas como a Programadora Brasil, estruturada junto à Cinemateca Brasileira.[11]

Esse período da retomada contemporânea do cineclubismo foi particularmente importante para a disseminação do audiovisual junto aos Pontos de Cultura, movimentos sociais, ONGs, escolas e associações diversas, especialmente ligadas aos povos tradicionais. Atualmente, o movimento cineclubista demonstra vitalidade e capilaridade, com centenas de associações integrando tecnologia e formação política em todo o território nacional, especialmente nos territórios e nas comunidades periféricas das cidades.

2.3 E o Cine Povos do Campo? A experiência inicial da organização do público na UFT – Arraias

Conforme defendemos no proposta dessa ação, o público moderno se vê em sua maioria refém de telas individuais e algoritmos com finalidade estritamente comercial. Diante desse fenômeno contemporâneo de distanciamento do público das formas coletivas

[10] CRONOLOGIA do Movimento Cineclubista Brasileiro. Cineclube – Index (Site de Felipe Macedo). Disponível em: http://cineclube.utopia.com.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

[11] CRONOLOGIA do Movimento Cineclubista Brasileiro. Cineclube – Index (Site de Felipe Macedo). Disponível em: http://cineclube.utopia.com.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

de fruir o objeto fílmico, e as produções audiovisuais em geral, propusemos a criação de um cineclube, como uma forma viável de reunir o público audiovisual da comunidade de Arraias, e região atendida pela UFT neste *campus*, observando os anseios dessa comunidade, suas próprias questões sociais, econômicas, políticas e culturais, de forma coletiva e participativa.

O cineclubismo, como apresentamos nesse capítulo, esteve historicamente configurado como um movimento de resistência e democratização do acesso à cultura. Assim, encontra no ambiente universitário um terreno fértil para a articulação entre o saber acadêmico e as comunidades locais. O Cine Povos do Campo, nome que demos ao cineclube, operando a partir do nosso curso de Licenciatura em Educação do Campo de Arraias (UFT), insere-se nessa tradição, buscando não apenas a exibição fílmica, mas a promoção da reflexão crítica sobre a realidade rural, quilombola e camponesa da região sudeste do Tocantins.

O projeto envolve os componentes curriculares extensionistas relacionados à Alternância Pedagógica e Práticas Comunitárias de I a V, desenvolvida em cinco períodos do curso, junto ao componente "Tópicos especiais em Artes Visuais, Cultura e Educação" previstos como componentes extensionistas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de 2023. Além desses componentes curriculares, outros foram contemplados como Laboratório de Fotografia, Laboratório de Artes Visuais, Laboratório de Pintura e demais, uma vez que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo contém em si o caráter extensionista na práxis do Tempo Comunidade.

Para realizarmos as atividades do cineclube, articulamos horário e espaço junto à coordenação do curso e direção do *campus*, para as reuniões de organização. Foram convidados estudantes, professores, e comunidade acadêmica em geral para a primeira reunião, bem como para as demais. Foram realizadas duas reuniões presenciais, nos dois Tempos Universidade – julho de 2025 e janeiro de 2026.

Conforme previámos, inicialmente o cineclube se formou coordenado por professores. Porém, com o tempo e as primeiras reuniões, desenvolveu aspectos de autogestão pelo corpo discente e pela comunidade envolvida, de maneira democrática e aberta.

Inicialmente, definimos minimamente a estrutura organizacional e a divisão de trabalho no cineclube. A complexidade de operação do Cine Povos do Campo reflete-se em sua equipe multidisciplinar, composta de coordenadores, técnicos, discentes e colaboradores externos. A gestão do cineclube foi segmentada em frentes estratégicas que garantem a sustentabilidade do projeto.

A coordenação geral conta com dois professores e um aluno, e estabelece as diretrizes institucionais e o diálogo com a reitoria e parceiros locais. A equipe de curadoria e programação se encarrega da seleção das obras, responsabilidade de uma equipe que envolve nove membros, todos alunos, que priorizam narrativas que dialogam com a identidade dos povos do campo, alternando entre produções nacionais de grande alcance e obras de temática regional.

A equipe de comunicação reúne as informações passadas pela equipe de programação e elabora as peças de divulgação para os diferentes meios de comunicação, como redes sociais e carro de som. Estabelecemos também, uma equipe de mediação e debate, responsável pelas atividades associadas à sessão, tanto para a sua apresentação, quanto para pensar o debate ou qualquer outra atividade após a exibição dos filmes.

A equipe de produção é a maior frente do projeto, com 22 membros, e lida com a logística técnica e o suporte nas sessões. Cuida, então, da escolha do local, da montagem dos equipamentos, da organização das cadeiras e da elaboração das comidas e bebidas durante a sessão.

Tendo sido formado o coletivo, partimos para o objetivo principal do projeto, que era o de reunir o público, especialmente durante os dois Tempos Universidade (julho de 2025 e janeiro de 2026). Totalizamos, nesse período, três sessões de projeções fílmicas em

tela grande. As sessões contaram, ainda, com atividades associadas, estimulando a sociabilidade e o convívio, bem como a conversa sobre os temas abordados nos filmes exibidos.

A curadoria se voltou para temas relacionados aos povos tradicionais, povos do campo, suas culturas, histórias, memórias, identidades e lutas, procurando captar filmes produzidos pelas próprias comunidades. Conforme previsto no projeto integrador, a metodologia envolveu a articulação entre teoria e prática – práxis para a formação dos atores (docentes, discentes, comunidade), com base nos conhecimentos científicos e didáticos e ocorreu por meio de ações realizadas no Tempo-Espaço Universidade.

Para a realização das sessões, prevemos no projeto a aquisição de uma Tela de Projeção, que foi adquirida com o valor aportado no projeto integrador. Da mesma forma, foram utilizados valores para lanche do projeto, para a aquisição de pipoca e demais insumos para a preparação.

O Cine Povos do Campo, desde sua criação em julho de 2025, até o presente texto no final de janeiro de 2026, totalizou 3 (três) sessões de exibição audiovisuais públicas e gratuitas, com finalidade educativa e não comercial. Tivemos a presença de cerca de 100 (cem) pessoas por sessão. Infelizmente, não foi feita a contabilização precisa, mas o impacto pode ser observado pelas fotos dos eventos.

Cabe destacar que, nestes primeiros seis meses de desenvolvimento inicial do projeto, o envolvimento dos estudantes com essa atividade já foi nítido e eficaz, tendo sido fundamental para a própria criação e funcionamento do cineclube.

No dia 17 de julho de 2025, o cineclube iniciou suas atividades com uma sessão de abertura tendo como tema central os confrontos sociais na relação entre o campo e a cidade. Realizada no campus da UFT em Arraias, foi exibido o longa-metragem *7 Prisioneiros* (2021), dirigido por Alexandre Moratto. A escolha dessa obra pela comissão de programação se mostrou bastante acertada, uma vez que o filme aborda o trabalho análogo à escravidão contemporânea

e as tensões de classe no Brasil urbano e na invisibilidade atual do êxodo rural que persiste no tecido social brasileiro. No contexto de Arraias, cidade com histórico de luta por direitos territoriais e reforma agrária, o filme serviu como catalisador para reflexões sobre dignidade humana e exploração laboral, aproximando a temática do filme às realidades local e regional.

Em 07 de novembro de 2025, o cineclube foi para além dos muros da universidade, realizando uma sessão na Câmara Municipal de Arraias com a exibição de *Meada Cor Kalunga* (2023), de direção compartilhada por Marta Kalunga, Alcileia Torres e Ana Luíza Reis de Sá. A exibição visou reforçar o papel do cineclube como agente de visibilidade da cultura Kalunga, o maior quilombo do Brasil cujo território estende-se entre Goiás e o Tocantins. Realizar a sessão na Câmara Municipal representou um ato político-pedagógico, levando a narrativa de identidade negra e quilombola para o centro do poder legislativo local, fomentando o reconhecimento da ancestralidade como patrimônio público.

Por fim, realizamos uma sessão de curtas brasileiros encerrando o primeiro ciclo do projeto do cineclube junto ao projeto extensionista integrador, com a sessão de 16 de janeiro de 2026 no pátio do prédio Bala do campus Arraias da UFT. A curadoria, composta dos títulos *Folia de Santo Antônio* (dir. Kaled Sulaiman Khidir e George Seabra, 2018), *Romaria do Vão do Moleque* (dir. Rosa Berardo, 2007), *A velha a fiar* (dir. Humberto Mauro, 1964), *A moça que dançou depois de morta* (dir. Ítalo Cajueiro, 2003) e *Caçadores de Saci* (dir. Sofia Federico, 2005), focou no resgate do imaginário popular e das tradições imateriais.

A exibição de documentários sobre festas religiosas (Folia e Romaria) e animações baseadas no folclore brasileiro permitiu ao público acadêmico e à comunidade externa observar e reconhecer suas próprias práticas culturais na tela, fortalecendo a autoestima regional e a preservação da memória.

O Cine Povos do Campo pretende, assim, promover práticas pedagógicas extensionistas apoiadas no audiovisual que estimulem

a cidadania ativa e o compromisso com a sustentabilidade. A ideia envolve, ainda, a intenção de sensibilizar os participantes para a importância de um ensino que articule valores humanos e ambientais, contribuindo para a formação de sujeitos que, além de críticos, sejam agentes de transformação social. Outra perspectiva de longo prazo é a de proporcionar mecanismos de percepção e construção de identidade, estimulando o contato entre as comunidades locais e as diversas comunidades de povos do campo no país e no mundo, alinhando-se a uma ideia de interculturalidade, para além da identificação quilombola da região atendida pelo cineclube.

Acreditamos, com essa curta e ainda inicial experiência, que o Cine Povos do Campo pode cumprir os três pilares básicos do cineclubismo, que dizem respeito ao acesso, pela gratuidade e diversidade de locais; à formação, seja com o debate ou mediação qualificada; e a identidade da comunidade, tanto por meio da curadoria e escolha do acervo quanto pela produção dos próprios filmes da comunidade.

A expectativa com o nosso cineclube, portanto, é a de não apenas exibir filmes, mas, também e por meio dos filmes produzir um espaço de convivência democrática, no qual os sujeitos do campo, muitas vezes marginalizados dos grandes circuitos de consumo, possam se tornar protagonistas da discussão estética e social sobre as suas próprias vidas. Acreditamos, assim, que a apropriação da linguagem audiovisual, que se afirma cada vez mais incontornável na experiência humana contemporânea, constitui um passo fundamental na efetiva disputa e conquista das territorialidades dos povos do campo.

Referências

7 PRISIONEIROS. Direção: Alexandre Moratto. Produção: Fernando Meirelles, Ramin Bahrani. Brasil: Netflix, 2021. 1 filme (93 min.).

Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/81173970. Acesso em: 11 mar. 2026.

A MOÇA que dançou depois de morta. Direção: Ítalo Cajueiro. Animação. Brasil, 2003. 1 curta-metragem (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SnT_MCON7Mo. Acesso em 14 mar. 2026.

A VELHA a fiar. Direção e Roteiro: Humberto Mauro. Produção: Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Rio de Janeiro: INCE, 1964. 1 curta-metragem (9 min.), P&B. Disponível em: https://vimeo.com/20520305. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Instrução Normativa n.º 63, de 2 de outubro de 2007. Define cineclubes, estabelece normas para o seu registro facultativo e dá outras providências. Brasília: ANCINE, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-63. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 5.536, de 21 de novembro de 1968. Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 1968. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.536-1968&OpenDocument. Acesso em: 11 mar. 2026.

CAÇADORES de Saci. Direção: Sofia Federico. Produção: Kátia Klock e Sofia Federico. Bahia: Bendita Cor; Cinemateca Brasileira, 2005. 1 curta-metragem (13 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CNTlm86QJtw. Acesso em: 14 mar. 2026.

CONSELHO Nacional de Cineclubes Brasileiros. Legislação. Blogs da Utopia, [*s.d.*]. Disponível em: https://blogs.utopia.org.br/cnc/legislacao/. Acesso em: 11 mar. 2026.

FOLIA de Santo Antônio. Direção de Kaled Sulaiman Khidir e George Seabra. Documentário. Brasil, 2018. 1 vídeo (aprox 8 min.). Acesso em: 14 mar. 2026.

GAUTHIER, Christophe. **La passion du cinéma** – Cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 a 1929. Paris: Association Française de Recherche sur L'histoire du Cinéma; École des Chartes, 1999.

MACEDO, Felipe. O primeiro cineclube? periodização do cineclubismo – epistemologia e ideologia. Felipe Macedo Cineclubes, abr. 2021.

Disponível em: https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2022/05/o-primeirocineclube-periodizacao.html. Acesso em: 20 fev. 2026.

MACEDO, Felipe. Arqueologia cineclubista: o Paredão, o Cinema Club e outras pistas na busca pelos ossos dos primeiros cineclubes brasileiros. **Academia**, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/79385829/Arqueologia_do_Cineclubismo_Brasileiro. Acesso em: 20 fev. 2026.

MEADA Cor Kalunga. Direção: Marta Kalunga, Alcileia Torres e Ana Luíza Reis de Sá. Produção: Marta Kalunga. Goiás: [s.n.], 2023. Vídeo (aprox. 23 min.), color. Documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G9HW5MRXxAw. Acesso em: 14 mar. 2026.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cartilha: "Cinema perto de todos, Cineclubes em todo lugar"**, Brasil, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha-cineclubes-2/cartilha-cineclubes.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância. Portal MEC, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file. Acesso em 11 mar. 2026.

MUNDIM, Luiz Felipe. **O público organizado para a luta**: O Cinema do Povo na França e a resistência do movimento operário ao cinema comercial (1895-1914). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Université Paris 1 Sorbonne. Porto Alegre, 2016. 290 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo – Câmpus Arraias**. Arraias: UFT, 2023.

ROMARIA do Vão do Moleque. Direção: Rosa Berardo. Goiânia: [s.n.], 2007. 1 videodisco (15 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rOIsfK1-H1c. Acesso em: 14 mar. 2026.

SANTOS, Edilberto Florêncio dos. **Entre melodramas e comédias ligeiras**: vida teatral, sociabilidade e costumes em Sobral-CE (1867--1927). 2018. Dissertação (Mestrado em História e Culturas) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte**: um culto moderno. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAPÍTULO 3

Cor que dança, som que pinta: quando o território veste cor e o cotidiano vira escuta–paisagens sonoras e parangolés

Fernanda Maria Macahiba Massagardi
Universidade Federal do Tocantins – UFT
fernanda.macahiba@uft.edu.br

3.1 Entre parangolés e paisagens sonoras: a experiência sensível

Este capítulo apresenta e analisa duas experiências desenvolvidas no âmbito de um projeto extensionista em Artes Visuais, fundamentado na educação do sensível, em uma proposta em que paisagens sonoras e parangolés dialogam, articulando arte e corpo, percepção e materialização. As ações foram realizadas em contextos distintos, mas interligados pelo mesmo propósito formativo: promover vivências e espaços de criação, escuta, expressão e produção de sentidos, ampliando o acesso às *práxis*

artísticas e fortalecendo o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

A primeira atividade foi realizada no âmbito da universidade, envolvendo discentes e membros da comunidade externa, totalizando a participação de 26 pessoas. Essa ação extensionista teve por intuito criar um espaço de experimentação artística coletiva, no qual os participantes foram convidados a explorar processos criativos a partir da pintura em parangolés e reflexões acerca de paisagens sonoras, compreendidos como dispositivos artísticos que integram corpo, movimento, cor e experiência sensorial.

A segunda atividade, cujos preceitos foram idênticos aos da primeira, ocorreu em uma escola estadual de uma cidade do estado do Tocantins, envolvendo 18 estudantes, acompanhados por dois professores e pela coordenadora pedagógica da unidade, contando ainda com o apoio da gestão escolar local.

Essa ação teve como objetivo aproximar os estudantes das práticas artísticas contemporâneas, promovendo experiências estéticas que valorizassem a expressão individual e coletiva, o trabalho colaborativo e o contato direto com materiais, cores e gestos.

Foi solicitado aos alunos que identificassem as paisagens sonoras de seu cotidiano, reconhecendo os sons que compõem seus territórios - sons da natureza, sons do trabalho, sons das relações comunitárias, sons de deslocamento, sons de silêncio, sons urbanos e rurais. Em seguida, os estudantes foram convidados a transpor essas percepções para uma linguagem visual, realizando pinturas sobre tecido, como forma de representar plasticamente a escuta e suas ressonâncias subjetivas.

A escolha do tecido de algodão, como suporte, dialoga simbolicamente com os Parangolés, pois remete ao corpo, ao vestir, ao movimento e ao caráter sensível da matéria, além de ser sustentável. Pintar sobre tecido não é apenas uma escolha técnica, mas também poética e pedagógica, uma vez que o tecido

convoca o toque, a textura, a flexibilidade e a relação com o gesto. Assim, a atividade favoreceu uma experiência estética que mobiliza múltiplas dimensões: a escuta do território (paisagem sonora), a expressão visual e tátil (pintura em tecido) e a implicação do corpo como mediador do conhecimento (fenomenologia e Parangolé).

Dessa forma, a educação do sensível se apresenta como uma proposta que integra arte e vida, teoria e experiência, corpo e território. Ao estimular os estudantes a perceber e materializar suas paisagens sonoras, a atividade reafirmou que aprender pode ser um gesto de presença e de criação. O sensível, nesse sentido, não é um campo menor dentro da educação, mas um eixo estruturante de práticas formativas capazes de produzir pertencimento, consciência e transformação.

Portanto, a proposta também dialoga de maneira profunda com os princípios da Educação do Campo, uma vez que reconhece o território como espaço de produção de saberes, memórias e identidades. Ao solicitar aos estudantes que identificassem e representassem as paisagens sonoras de seu cotidiano, a atividade valorizou experiências vinculadas à vida comunitária, ao trabalho, à natureza e às dinâmicas culturais presentes no campo, deslocando o conhecimento do eixo exclusivamente abstrato para uma perspectiva situada e sensível. A Educação do Campo, ao defender uma formação enraizada nas realidades locais e no protagonismo dos sujeitos do território, encontra na educação do sensível uma possibilidade potente de integração entre cultura, percepção e criação, permitindo aos estudantes expressar, por meio da arte, não apenas aquilo que ouvem, mas aquilo que vivem, sentem e reconhecem como pertencimento.

Além disso, ao considerar o território como paisagem viva - sonora, visual e simbólica - a proposta se aproxima de uma leitura sensível e ecológica do espaço, especialmente quando situada em contextos do Cerrado, onde os sons naturais, os ciclos sazonais, os modos de trabalho e as práticas culturais tradicionais constituem uma memória coletiva compartilhada. A escuta das

paisagens sonoras, nesse sentido, pode ser compreendida como um exercício de ecologia acústica (Schafer 1991, 2012), pois convoca o estudante a perceber as relações entre ambiente, cultura e existência, reconhecendo que o som também é parte do patrimônio imaterial de uma comunidade. Ao transformar essas escutas em pintura sobre tecido, os alunos não apenas registraram artisticamente o que os cerca, mas produziram uma cartografia sensível do território, valorizando saberes locais, ritmos cotidianos e modos de vida, que muitas vezes, permanecem invisibilizados nas abordagens escolares tradicionais. Assim, arte, educação e território se entrelaçam como prática de pertencimento, cuidado e afirmação cultural.

Como desdobramento das ações extensionistas, ao final das atividades, participantes da oficina de fotografia, ministrada pela professora Simone Mamede, realizaram registros fotográficos das pinturas e dos parangolés produzidos durante a oficina de pintura. Esses registros ampliaram a experiência artística, possibilitando novos olhares sobre as produções e contribuindo para a documentação visual do processo, reafirmando o caráter interdisciplinar e coletivo do projeto.

Desse modo, este capítulo propõe uma reflexão sobre as potencialidades das práticas extensionistas em artes como espaços de formação sensível, produção de conhecimento e aproximação entre universidade, escola e comunidade, evidenciando a arte como experiência viva e significativa.

3.2 Os Parangolés

> Os Parangolés, criados por Hélio Oiticica na década de 1960, configuram-se como uma das proposições mais emblemáticas da arte brasileira no século XX, especialmente por instaurarem uma ruptura decisiva com a noção tradicional de obra de arte como objeto contemplativo. Trata-se de uma produção que nasce do envolvimento direto do artista com o samba e com a cultura

popular, particularmente a partir de sua experiência com a escola de samba Mangueira. (Queiroz, 2021).

De acordo com Gorgulho:

> Hélio Oiticica chega ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro para a abertura de "Opinião 65" acompanhado de dezenas de integrantes da Escola de Samba Mangueira, da qual fazia parte como passista. Hélio e os sambistas chegam ao MAM-RJ vestindo as capas-parangolés, portando estandartes e tocando instrumentos de samba. Oiticica e seu coletivo são barrados de entrar dentro de uma instituição cultural, o que acarreta o que seria o episódio mais marcante e polêmico de "Opinião 65". Hélio, impedido de adentrar no museu, junto dos sambistas da mangueira, começa a gritar, nos jardins da instituição, de acordo com lembranças de Frederico Morais, em "Cronologia": "É isso mesmo, crioulo não entra no MAM, isto é racismo". Expulso, Hélio Oiticica dá continuidade à sua apresentação, junto dos integrantes da mangueira, nos jardins do museu, provocando toda a multidão presente no local para a abertura da exposição "acotovelasse até os jardins" (ainda nas palavras de Morais), para presenciar o conturbado episódio, que ficaria para sempre marcado na história da instituição, da mostra, e, mais amplamente, da arte brasileira (Gorgulho, 2014, p. 26-27).

Dessa forma,

> Parangolé representa toda a proposição ambiental a que cheguei – inicialmente usava o termo para designar uma série de obras: capas, estandartes e tenda, nas quais formulei pela primeira vez a teoria que viria desembocar no que considero antiarte. Parangolé é a volta a um estado não intelectual da criação e tende a um sentido de participação coletiva especificamente brasileiro: só aqui poderia ter sido inventado (Filho, 2009, p.42).

> Para Oiticica (1986), os Parangolés permitiram um deslocamento existencial e artístico, impulsionado por uma busca de libertação da rigidez artística. Segundo ele, tal interesse nasceu de "uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão" (Oiticica, 1986, p. 12).

A vivência que a música e a dança proporcionam - unindo gestualidade, ritmo e improvisação - cria um estado em que o intelecto tende a permanecer em segundo plano, abrindo espaço para a emergência de uma expressão mais espontânea, original e criativa (Oiticica, 1986).

Nesse contexto, a experiência estética deixa de ser um exercício racional e passa a se configurar como acontecimento sensível, marcado pelo corpo em movimento e pela potência do instante. Oiticica compreende a necessidade de um território de liberdade, em que a criação se manifesta de forma coletiva, dinâmica e orgânica, atravessada por afetos e pulsões de vida (Queiroz, 2021).



Parangolé

Fonte: Acervo da autora.

Assim, os Parangolés são, materialmente, uma espécie de capas, bandeiras, estandartes e tecidos de vestir, construídos com panos coloridos interligados, cuja forma final se revela apenas no ato do uso. Diferentemente de uma obra fixa, que se apresenta de modo definitivo ao olhar, o Parangolé é uma obra em transformação

> contínua: a cada movimento do corpo que o veste, uma nova configuração visual se instaura. A cor, ao expandir-se no espaço, torna-se forma viva, associada ao ritmo e à dança, resultando em uma vivência simultaneamente visual, tátil e rítmica. É uma arte que acontece no espaço e no tempo, no corpo e no gesto (Queiroz, 2021).
>
> Nesse sentido, o participante não se mantém como observador externo. Ao vestir o Parangolé, ele se torna parte constitutiva da obra: o corpo é incorporado ao trabalho artístico e, ao mesmo tempo, a obra passa a habitar o corpo. Oiticica esclarece que se trata da "incorporação do corpo na obra e da obra no corpo" (Oiticica, 1988, p. 23).
>
> A experiência, portanto, desloca radicalmente a relação tradicional entre público e arte, pois a criação não se completa sem a presença ativa do participante. Como afirma o artista, "o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para ser participante na atividade criadora" (Oiticica, 1988, p. 25).
>
> O ato de vestir a obra promove, no âmbito da *performance*, uma sensação de liberdade e expansão dos sentidos, pois o indivíduo deixa de ser apenas observador e passa a integrar a vivência como experiência de vida. A participação gera um estado de envolvimento no qual o sujeito se reconhece criador, ainda que momentaneamente, por meio do gesto, do movimento e da presença. O objetivo dessa proposta é permitir ao indivíduo a experiência da criação, a descoberta de sentidos por meio de uma vivência ativa, sensível e corporal (Queiroz, 2021).

A manipulação do Parangolé confere à obra uma dimensão plurissensorial, pois não se trata apenas de ver, mas de tocar, vestir, movimentar, ouvir e sentir. Oiticica privilegia a experiência em detrimento do intelectual, propondo uma arte que não se limita à reflexão teórica, mas que se realiza no acontecimento. A obra deixa de ser algo que se contempla e passa a ser algo que se vive. Esse deslocamento é essencial para compreender a radicalidade do Parangolé: ele não é um objeto estético encerrado em si, mas

um dispositivo de sensibilidade, que convoca o corpo e ativa a percepção.

Assim como Marcel Duchamp, Oiticica questiona o estatuto da arte e o equívoco de compreendê-la apenas sob a perspectiva institucional dos museus e galerias. Sua proposta aponta para a necessidade de democratizar a experiência artística, retirando-a dos espaços elitizados e aproximando-a da vida cotidiana, das ruas, das comunidades e das expressões culturais populares. O Parangolé, portanto, pode ser compreendido como uma arte que resiste ao confinamento e que se manifesta como experiência coletiva, acessível e participativa.

> Nesse horizonte, o Parangolé constitui-se como uma construção no espaço e como uma intensificação da vida, aliando percepção e expressão em um mesmo ato. O indivíduo deixa de ocupar a posição de contemplação e submerge em uma nova sensibilidade ativa, na qual arte e vida se tornam indissociáveis. Ao transformar o corpo em suporte e agente da obra, Oiticica propõe uma estética do encontro, da presença e do movimento, abrindo caminhos para pensar práticas artísticas contemporâneas que valorizam a participação, o território e o sensível (Queiroz, 2021).

3.3 Paisagens Sonoras

> O conceito de paisagem sonora (*soundscape*) tornou-se uma referência fundamental para estudos que envolvem som, escuta, ambiente e cultura. O termo foi criado e difundido por R. Murray Schafer, que define *soundscape* como o conjunto de eventos acústicos que compõem um determinado ambiente. Em outras palavras, trata-se de compreender o som não apenas como fenômeno físico, mas como experiência sensível e cultural: uma dimensão que atravessa o cotidiano, organiza percepções e revela aspectos profundos de um território, de uma comunidade e de um tempo histórico (Aragão, 2019).



Esboço para o produto final

Fonte: Acervo da autora

Para Schafer, todo ambiente possui uma paisagem sonora própria, constituída de sons naturais, sons produzidos por atividades humanas e sons tecnológicos, que variam de acordo com o contexto social, histórico e geográfico. Assim, uma paisagem sonora pode ser reconhecida pela presença de ruídos urbanos, como buzinas e motores, ou por sons característicos de uma área rural, como o canto de pássaros, o vento e o trabalho no campo. Também pode ser identificada em espaços culturais e comunitários, onde o som está associado a tradições, festividades, rituais, narrativas e modos de vida. A paisagem sonora, portanto, é uma espécie de "assinatura acústica" de um lugar, que comunica informações, memórias e afetos (Schafer, 2012).



Festa de São João

Fonte: Acervo da autora

No final da década de 1960, em um contexto de crescimento acelerado das cidades, aumento da industrialização e intensificação dos ruídos cotidianos, Schafer passou a refletir sobre as transformações do ambiente sonoro moderno. Essas transformações estavam ligadas ao avanço tecnológico e ao modo como as sociedades passaram a produzir e consumir som. Foi nesse cenário que, em 1969, juntamente com um grupo de pesquisadores da Simon Fraser University, no Canadá, Schafer criou o grupo World Soundscape Project (WSP) – Projeto Mundial Paisagem Sonora. O objetivo principal do projeto era investigar o ambiente sonoro contemporâneo, registrar e analisar sons de diferentes comunidades, além de propor formas de conscientização acerca da escuta e da ecologia acústica (Aragão, 2019).

A paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até

> aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, têm alertado muitos pesquisadores quanto aos perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons, em maior quantidade e volume, em cada reduto da vida humana. A poluição sonora é hoje um problema mundial. Pode-se dizer que em todo o mundo a paisagem sonora atingiu o ápice da vulgaridade em nosso tempo, e muitos especialistas têm predito a surdez universal como a última consequência desse fenômeno, a menos que o problema venha a ser rapidamente controlado (Schafer, 2001, p. 17).

A proposta nasceu com uma orientação interdisciplinar, unindo arte e ciência em uma disciplina nomeada por Schafer como "Projeto Acústico". Essa iniciativa buscava compreender o som como um fenômeno que envolve dimensões físicas, estéticas, sociais, históricas e educacionais. Ao reunir pesquisadores de áreas distintas, como música, comunicação, acústica e estudos culturais, o projeto estabeleceu bases importantes para a construção do campo conhecido como "Ecologia Acústica", que se dedica a estudar as relações entre seres humanos e seus ambientes sonoros. Nesse sentido, o trabalho de Schafer é pioneiro por tratar a paisagem sonora como um elemento essencial para a qualidade de vida, para a cultura e para a educação sensível.

Os estudos desenvolvidos no projeto resultaram em diversas publicações. Esses textos apresentam investigações e registros sobre diferentes paisagens sonoras, trazendo reflexões sobre os sons característicos de vilarejos, cidades e regiões específicas. Contudo, é a publicação *The Tuning of the World* que sintetiza e organiza de maneira mais abrangente as vertentes centrais das pesquisas realizadas pelo projeto. O livro foi publicado em 1977 e se consolidou como uma das principais referências para aqueles que pretendem aprofundar-se no conceito de paisagem sonora.

> Schafer explora o caráter histórico da paisagem sonora, demonstrando como os ambientes acústicos se transformaram ao longo do tempo. O autor apresenta uma leitura crítica sobre o modo como a modernidade alterou a relação humana com o som, especialmente por meio do aumento de ruídos mecânicos e pela

> perda de sons considerados marcantes, delicados ou significativos em contextos tradicionais. Schafer chama atenção para o fato de que a paisagem sonora pode ser "afinada" ou "desafinada", dependendo da forma como uma sociedade organiza seus espaços e valoriza (ou negligencia) sua dimensão acústica. A metáfora da afinação indica a necessidade de cuidado, consciência e responsabilidade com o ambiente sonoro, compreendendo-o como parte integrante do ecossistema (Schafer, 2012).

Outro aspecto central no pensamento de Schafer é a importância da escuta como prática cultural e educativa. Para ele, a escuta é um exercício ativo e sensível, capaz de ampliar percepções, desenvolver atenção, despertar memória e favorecer experiências estéticas profundas. De acordo com o autor:

> Cabe-nos agora criar uma interdisciplina que poderíamos chamar projeto acústico, na qual músicos, engenheiros acústicos, psicólogos, sociólogos e outros estudariam em conjunto a paisagem sonora mundial, o que nos capacitaria a fazer recomendações inteligentes para a sua melhoria. Esse estudo teria por objetivo documentar aspectos importantes dos sons, observar suas diferenças, semelhanças e tendências, colecionar sons ameaçados de extinção, estudar os efeitos dos novos sons antes que eles fossem colocados indiscriminadamente no ambiente, estudar o rico simbolismo dos sons e os padrões do comportamento humano em diferentes ambientes sonoros, com o fim de aplicar conhecimento ao planejamento de futuros ambientes (Schafer, 2012, p.19).

A paisagem sonora, nesse sentido, pode ser trabalhada como ferramenta pedagógica, pois permite a estudantes e comunidades reconher os sons que os cercam, reflitam sobre as transformações do território e valorizem elementos culturais presentes na vida cotidiana. Ouvir, para Schafer, é também um modo de compreender o mundo: uma forma de se conectar com o ambiente e de perceber dimensões que muitas vezes passam despercebidas em uma rotina acelerada.

Dessa maneira, o conceito de paisagem sonora se estabelece como um eixo relevante para estudos sobre cultura, educação, território

e sensibilidade. Ao considerar todo evento acústico como parte do ambiente, Schafer contribui para ampliar a compreensão do som enquanto linguagem, memória e expressão de um modo de viver. Refletir sobre paisagens sonoras é também refletir sobre identidade, pertencimento e cuidado com os territórios - dimensões fundamentais para práticas educativas, artísticas e comunitárias.

3.4 A Educação do Sensível: corpo, escuta e experiência estética

A prática da educação do sensível implica reconhecer que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos conceituais, nem se reduz ao domínio de técnicas e procedimentos. Trata-se, sobretudo, de compreender a educação como experiência que atravessa o corpo, a percepção, a memória, o afeto e os sentidos. Nesse horizonte, educar é também formar modos de sentir e de estar no mundo, ampliando a atenção para o cotidiano e despertando no sujeito uma relação mais consciente com aquilo que vê, ouve, toca e vivencia (Duarte Júnior, 2010).

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao longo da vida. 'Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral; é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta'. O que faz notar a profunda verdade contida nessa poética pluralidade de significações encerrada no termo *sentido*, conforme discutido nas páginas introdutórias deste texto: todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido - ao mundo - depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido - aquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir - vale dizer, o sentimento - manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, 'ser com significação' (Duarte Júnior, 2010, p. 130).

A educação do sensível resgata o papel da experiência estética e da percepção como dimensões fundamentais para a construção de conhecimento, para a formação humana e para o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica e fundamentalmente significativa.



Pintura de paisagem sonora do cotidiano

Fonte: Acervo da autora

> Nesse sentido, Duarte Júnior (2010) contribui de forma ímpar ao problematizar o empobrecimento sensorial que marca a vida contemporânea, sobretudo em contextos educativos que priorizam a racionalidade instrumental e a lógica produtivista. Para o autor, a educação moderna, em muitos casos, tornou-se excessivamente intelectualizada, distanciando-se das dimensões sensíveis da existência. Assim, ao propor uma educação do sensível, reafirma a necessidade de reaproximar a escola e a universidade do campo da experiência, da percepção e da construção de sentidos, defendendo que a formação estética não é um complemento, mas parte essencial do processo educativo (Duarte Júnior, 2010).

O pensamento de Alves (2005) conflui com o de Duarte Júnior (2010), pois compreende a educação como um campo profundamente ligado ao encantamento, ao desejo e ao sentido. Nesse sentido, o autor ensina:

O corpo sonha. Pois, como Freud percebeu, ele é movido pelo "princípio do prazer". O sonho é o meu pequeno paraíso. Se fôssemos feiticeiros, se tivéssemos o poder mágico dos deuses, bastaria dizermos o sonho em voz alta para que ele se realizasse. Mas, infelizmente, somos fracos seres humanos e temos necessidade de pensar. O sonho dá ordens à inteligência:

"Pense, invente as ferramentas de que necessito para realizar o meu sonho". Aí a inteligência pensa.

Se o sonho não existe, é inútil dar ordens à inteligência. Ela não obedece (Alves, 2005, p. 15).

O autor supracitado também critica a educação que se estrutura apenas em torno da obrigação, da racionalidade e da eficiência, propondo uma pedagogia que valorize o prazer de aprender, a curiosidade e o encontro com aquilo que mobiliza interiormente o sujeito. Ele nos lembra que o conhecimento não se estabelece apenas pela via da informação, mas pela via do afeto: aprendemos aquilo que nos toca. Nessa perspectiva, a educação do sensível se aproxima de uma pedagogia que acolhe o corpo, a emoção e a imaginação, entendendo que a experiência estética é capaz de produzir abertura, escuta e transformação.



Pintura de sons do entorno da escola

Fonte: Acervo da autora

Ao aproximar essas reflexões da fenomenologia, fortalecemos ainda mais o entendimento da educação do sensível como experiência encarnada. A fenomenologia, ao enfatizar o corpo como condição de percepção e de relação com o mundo, contribui para pensar a aprendizagem como vivência. O sujeito não conhece o mundo de fora: ele o conhece a partir de sua presença e de sua percepção (Merleau-Ponty, 2015).



Mãos no final da atividade

Fonte: Acervo da autora

A educação dos sentidos, nesse caso, consiste em favorecer práticas em que os estudantes possam experienciar o mundo de modo mais atento, reconhecendo as camadas de significação que emergem do cotidiano. Trata-se de educar o olhar, a escuta, o toque e o movimento, compreendendo que a percepção não é passiva, mas ativa e constitutiva do conhecimento.

3.5 Interlocuções

A educação do sensível encontra interlocução direta com o conceito de paisagem sonora, proposto por Schafer (1991, 2012) e com a proposição dos Parangolés, de Oiticica (1986, 1988). Ambos os referenciais - ainda que em campos distintos - deslocam a experiência estética do lugar da contemplação para o lugar da participação, da imersão e do corpo em presença. A paisagem

sonora, ao reconhecer o ambiente como composição acústica e cultural, exige uma escuta ativa, sensível e investigativa. O Parangolé, por sua vez, rompe com a obra como objeto fixo, propondo uma arte vestível, performativa e plurissensorial. Em ambos, o sensível não é um acessório e sim fundamento da experiência.



Educação do sensível

Fonte: Acervo da autora

Oiticica (1986, 1988), ao incorporar o corpo como elemento constitutivo da obra, evidencia que a arte pode ser uma experiência de liberdade, de expansão perceptiva e de intensificação da vida. De modo semelhante, Schafer (1991, 2012) nos convoca a escutar o mundo como um território sonoro, atravessado por memórias, identidades e modos de existir. Quando aproximamos essas perspectivas da educação do sensível, emerge um campo fértil para práticas pedagógicas que favoreçam a formação estética e sensível, articulando arte, território e experiência cotidiana.

Nesse contexto, as atividades realizadas com os participantes objetivaram evocar tais princípios por meio de uma prática artística que articulou escuta, memória e expressão plástica.

3.6 Impressões da experiência

Ao longo desse capítulo, buscou-se evidenciar como a arte pode operar como experiência formativa integral, articulando percepção, corpo, território e criação. A noção de paisagem sonora, formulada por Schafer (1991, 2012), possibilita compreender o ambiente como um campo vivo de acontecimentos acústicos, atravessado por memória, cultura e identidade. Nessa perspectiva, ouvir não se restringe a um ato fisiológico, mas se configura como uma prática sensível e pedagógica: um exercício de atenção ao mundo e de reconhecimento do território como linguagem. A escuta do cotidiano, quando acolhida como dimensão estética, torna-se também um caminho de autoconhecimento e pertencimento, uma vez que cada som carrega histórias, modos de vida e experiências coletivas que constituem a vida comunitária.

Na mesma direção, os Parangolés de Oiticica (1986, 1988) ampliam o entendimento da arte como vivência, deslocando o sujeito da condição de espectador para a de participante. Ao incorporar o corpo na obra e a obra no corpo, Oiticica inaugura uma estética que privilegia a experiência, o gesto, o movimento e a liberdade, aproximando arte e vida. Essa proposição, quando associada à escuta das paisagens sonoras, revela uma dimensão essencial: a criação estética não é algo exterior ao sujeito, mas algo que acontece nele e com ele, na presença, na improvisação e na relação com o espaço.

Essas perspectivas encontram fundamento teórico na educação do sensível, em diálogo com Duarte Júnior (2010), Alves (2005) e a Merleau-Ponty (2015).

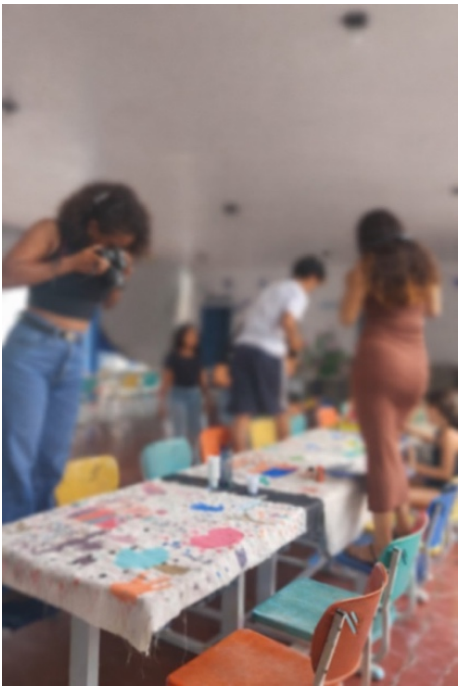
A educação do sensível reafirma que aprender é também formar percepção, ampliar repertórios afetivos e desenvolver atenção para

aquilo que nos atravessa - sons, cores, texturas, movimentos e memórias. Nesse horizonte, o conhecimento deixa de ser apenas intelectual e passa a ser vivido como experiência encarnada. Educar o sensível, portanto, é abrir caminhos para que o sujeito reconheça a si mesmo e ao mundo por meio de uma relação mais plena com os sentidos, resgatando a potência estética do cotidiano.

A experiência extensionista descrita nesse capítulo concretizou essas articulações ao propor uma prática em que os estudantes foram convidados a escutar o território e, posteriormente, materializar plasticamente suas paisagens sonoras por meio da pintura sobre tecido. A transformação desses tecidos em Parangolés instaurou um processo de criação em que cor, corpo, escuta e movimento se tornaram indissociáveis. Ao incorporar também princípios de sustentabilidade no fazer artístico, a proposta reforçou que a formação sensível pode caminhar junto à responsabilidade ecológica e ao cuidado com o ambiente, compreendendo que o território é, simultaneamente, espaço de vida, memória e aprendizagem.

As ações foram realizadas em contextos distintos, mas interligados pelo mesmo propósito formativo: promover vivências artísticas como espaços de criação, escuta, expressão e produção de sentidos, ampliando o acesso às práticas artísticas e fortalecendo o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

O registro fotográfico das produções, realizado ao final das atividades, constituiu um importante momento de ampliação da experiência estética, permitindo a observação das obras sob novos enquadramentos e perspectivas. Assim, a atividade proposta articulou pintura, corpo, *performance* e fotografia, configurando-se como uma ação interdisciplinar que favoreceu a participação ativa, o protagonismo dos sujeitos e a valorização dos processos criativos no contexto educacional e comunitário.



Registros

Fonte: Acervo da autora

Dessa forma, conclui-se que a integração entre paisagem sonora, Parangolés, educação do sensível e extensão universitária constitui uma via potente para práticas formativas na Educação do Campo, pois valoriza os saberes situados, a cultura local, a escuta do cotidiano e a experiência estética como dimensão de transformação. Quando o território se torna escuta, quando o som se transforma em cor, e quando o tecido se converte em movimento, a arte deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser vivência: um modo de existir, de pertencer e de criar sentidos. Assim, a educação se reafirma como um espaço onde o cotidiano pode tornar-se poético - e onde a experiência estética pode ser, também, experiência de vida.

Referências

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

ARAGÃO, T. A. Paisagem sonora como conceito: tudo ou nada? **Música Hodie**, v. 19, n. 1, p. 135-147, 2019.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2010.

FILHO, C. O; COHN, S.; VIEIRA, I. (org.). Entrevista cedida para a revista A Cigarra (1966). *In*: LIMA, Marisa Alvarez de. **Hélio Oiticica**. Coleção Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

GORGULHO, V. L. **MAM RJ abril de 1967**: a exposição "Nova objetividade brasileira, suas raízes e seus ecos.", 2014. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação-Habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Ernani Maria Sponholz. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, H. **Escritos e proposições.** Rio de Janeiro: Projeto Hélio Oiticica, 1988.

QUEIROZ, L. S.; ALMEIDA, A. S. A história dos Parangolés e sua memória coletiva e política. **Cadernos de Estudos Cênicos**, v. 13, n. 2, p. 88-106, 2021.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo.** São Paulo: Unesp, 2012.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

CAPÍTULO 4

LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação em Extensão: produção de conhecimento aplicável

Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins – UFT
rg_santos@uft.edu.br

Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins – UFT
anaroseli@uft.edu.br

Introdução

A região formada pelo sudeste do estado do Tocantins e nordeste do estado de Goiás outrora foi chamada de *corredor da fome*. Hoje, felizmente, com as políticas públicas de combate à pobreza implantada pelos governos progressistas, há muito já não é lembrada por esse problema crucial.

Esta região de divisa entre os estados pode ser apropriadamente classificada como uma região "raiana", pois seus habitantes, de ambos os lados, têm forte ligação com a cultura, as pessoas e os

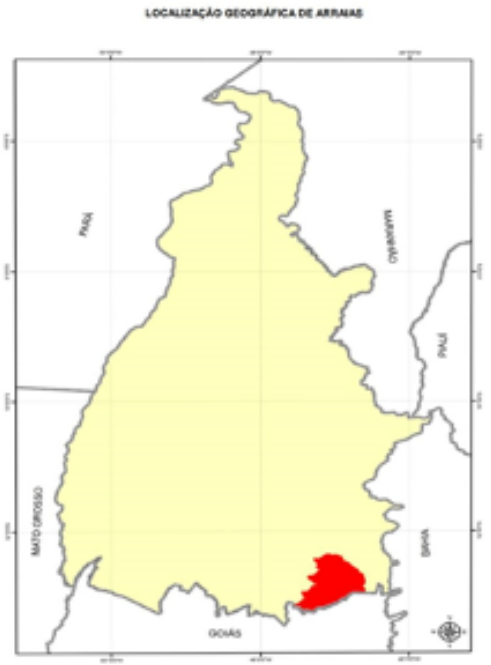
serviços do outro lado da fronteira. Atualmente, a região é atendida por algumas instituições federais, que oferecem cursos superiores e de ensino médio técnico. Entre elas, podemos citar o Instituto Federal Goiano (IFGO) de Campos Belos, com cursos de zootecnia e administração; o Instituto Federal do Tocantins, com polos na cidade de Natividade e Paranã (formação técnica em oito áreas diferentes) e a Universidade Federal do Tocantins, com o *campus* da cidade de Arraias, que oferece cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Educação do Campo, entre outros.

Uma característica importante da região é sua vocação cultural, com ampla presença de manifestações populares principalmente as ligadas à religiosidade.

> O Campus do extremo sul do Estado do Tocantins fica em Arraias, cidade que teve origem em 1733, um arraial riquíssimo em ouro, próximo da Chapada dos Negros. A formação étnica de Arraias é majoritariamente composta de afrodescendentes e, numa proporção menor, de pessoas oriundas de outros estados do pais, ou seja, múltiplas identidades que favorecem variadas manifestações culturais (Santos; Paes, 2015, p. 1).

A cidade de Arraias, indicada na figura 1 a seguir, é o local onde funciona o *campus* da UFT e onde está em curso a pesquisa relatada neste capítulo. A cidade tem sua origem estreitamente ligada à mineração. Por volta 1736, foi descoberto um garimpo na Chapada dos Negros e, por este motivo, a região recebeu um grande afluxo de pessoas escravizadas provenientes de São Paulo e da Bahia, para trabalharem na lavra de ouro.

> Localizada exatamente na divisa entre os estados de Goiás e Tocantins, é a primeira cidade, quando adentramos o território tocantinense, vindo pelo sudeste (rodovias GO-118 e TO-50). O estado é o mais jovem da federação brasileira, com 31 anos. Criado em 05 de outubro de 1988; a partir de uma divisão territorial que se deu por meio de várias lutas e manifestações em prol da emancipação do então "norte goiano" (Tavares, 2022, p. 23-24).



Localização da cidade de Arraias no estado do Tocantins

Fonte: Tocantins, 2017, p. 9.

Este fato contribuiu para a formação étnica da população arraiana, cerca de 90% entre negros e pardos, segundo o censo demográfico do IBGE (Tocantins, 2017, p. 17). Estas múltiplas identidades favorecem variadas manifestações culturais como as que possuem raízes africanas, as manifestações originadas da Europa, especialmente Portugal e Espanha, e criações do povo da terra, em uma mistura que beira o sincretismo. Essa diversidade constitui uma verdadeira riqueza cultural com inúmeras facetas, histórias de vida, tradições e costumes.

A cidade possui o maior número de quilombolas do estado do Tocantins, segundo o censo 2022 do IBGE[1], fator que colabora

[1] TOCANTINS tem 12,8 mil quilombolas; em Arraias está o maior número de membros, mas Mateiros lidera em proporção à população. Cleber Toledo - Portal CT. 27 jul. 2023. Disponível em: https://clebertoledo.com.br/tocantins/tocantins-tem-128-mil-quilombolas-em-arraias-esta-o-maior-numero-de-membros-mas-mateiros-lidera-em-proporcao-a-populacao/

para uma verdadeira riqueza cultural com diversas facetas. Essas manifestações compõem um acervo de saberes, uma cápsula do tempo que retrata e resguarda conhecimentos de uma época e de uma parte dos seres humanos que habitaram e habitam uma região.

Sempre que se cante a uma criança uma cantiga de ninar; sempre que se use uma canção, uma adivinha, uma parlenda, uma rima de contar [...] sempre que ditos, provérbios, fábulas, estórias bobas e contos populares sejam reapresentados; sempre que, por hábito ou inclinação, a gente se entregue a cantos e danças, a jogos antigos, a folguedos para marcar a passagem do ano e as festividades usuais [...] sempre que um profissional da aldeia adestre seu aprendiz no uso de instrumentos e lhe mostre como fazer um encaixe e um tarugo para uma junta, como levantar uma casa ou celeiro de madeira [...] aí veremos o folclore em seu próprio domínio, sempre em ação, vivo e mutável, sempre pronto a agarrar e assimilar novos elementos em seu caminho (Utley, Francis Lee *apud* Brandão, 1984, p. 22-23).

Embora o termo "folclore" esteja atualmente em desuso, Francis Utley consegue definir de uma maneira eficiente e poética a riqueza e a diversidade das tradições populares, além de mostrar que estas tradições estão em todas as manifestações humanas.

São estas atividades que chamaram a atenção de um grupo de pesquisadores e de seus alunos e orientandos. A questão que se apresenta é como registrar e, se possível, salvaguardar esses saberes e fazeres das pessoas da região.

Outro aspecto de interesse são as sonoridades que constituem uma paisagem sonora regional, seja ela produzida pela ação humana, como os sons de sinos, os cantos, seja ela originada das sonoridades da natureza, da ecologia sonora, como os sons das águas, dos ventos, das matas e dos pássaros, pois sabemos que, a partir da ação do homem e do desenvolvimento das cidades, estas

#:~:text=Dez%20munic%C3%ADpios%20com%20mais%20quilombolas%20proporcionalmente%20%C3%A0,Tocantins%20%E2%80%93%2011%2C3%25%20*%20Natividade%20%E2%80%93%2011%2C0%25. Acesso em: 2 fev. 2026.

paisagens sonoras não apenas vão se modificando, como muitas delas podem desaparecer.

> A paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, têm alertado muitos pesquisadores quanto ao perigo de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons, em maior quantidade e volume em cada reduto da vida humana. A poluição sonora hoje é um problema mundial (Schafer, 1997, p. 17).

4.1 Atividades

Com base nessa constatação partiu-se para a realização de diálogos com alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pois se sabia que muitos deles são oriundos de comunidades tradicionais, especialmente as quilombolas.

As conversas versaram sobre encontrar maneiras que pudessem garantir a salvaguarda dos saberes, tradições e sonoridades da região; uma iniciativa dessa natureza seria possível? Quais seriam os procedimentos e as formas de agir para que pudéssemos atingir o intento de efetivamente preservar a cultura, a música, a herança cultural e a paisagem sonora regional para as próximas gerações?

Esses debates foram realizados junto aos alunos, colaboradores e pesquisadores. Como muitos deles eram oriundos de comunidades quilombolas, uma das opções era realizar a coleta desses saberes e registrar essas manifestações culturais, mas adotando uma estratégia diferenciada da comum, uma estratégia em que os coletores fossem os próprios habitantes da região, chamados de coletores locais.

> uma parte da pesquisa começa a ser realizada pelos próprios membros das comunidades; filhos, netos e bisnetos dos detentores dos conhecimentos, que ingressam na universidade, orientados por professores [...]. Estes alunos, a partir de então, são orientados

> e podem aplicar os conhecimentos acadêmicos em pesquisas voltadas para o registro e salvaguarda dos saberes de sua própria comunidade (Santos; Santos, 2021, p. 75-76).

4.2 Da pesquisa à produção do conhecimento

Para viabilizar a produção do conhecimento, foram elaborados dois projetos: o Projeto Integrador Preservação Digital de Músicas e Sons do Sudeste do Tocantins e o Projeto LIS – Laboratório de Imagem e Som. O primeiro, aprovado pelo CNPQ com uma bolsa Produtividade de Pesquisa, consiste da criação de um repositório digital no qual essas sonoridades possam ser armazenadas e estudadas e o conhecimento aplicado em projetos de diversas naturezas: pesquisas, extensão e ensino, quer em escolas de ensino básico, quer no ensino superior.

> desenvolver estudos que possam favorecer a compreensão das complexidades e contextos [...] considerando o diálogo entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos, partilhando uma diversidade de saberes, percepções e experiências sociais (Santos; Santos, 2026, no prelo).

A captação das sonoridades é realizada por meio de atividades de pesquisa participativa que envolve não apenas os professores pesquisadores, mas principalmente os coletores locais, na pessoa de alunos e colaboradores. Posteriormente, o material coletado recebe tratamento de áudio (e eventualmente de vídeo), pois muitos dos materiais necessitam de equalização ou tratamento contra ruídos. Depois, o material tratado é disponibilizado em um repositório (sítio de internet) de acesso aberto[2].

O processo de "limpeza"* *e tratamento dos dados é realizado no LIS (Laboratório de Imagem e Som da UFT/Arraias). Para isso foi criado um projeto apresentado e selecionado por duas vezes junto

[2] RESOMUS – Repositório de Sons e Músicas do Sudeste Tocantinense. Disponível em: http://www.resomus.com.br. Acesso em: 2 fev. 2026.

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dentro das propostas dos editais universais 2023 e 2025.

O projeto LIS é a segunda iniciativa dentro do processo de salvaguarda das sonoridades e músicas da região. Ele consiste da criação e aparelhamento de um laboratório ligado à direção do *campus* de Arraias da Universidade do Tocantins e tem potencial de realizar gravações, tratamento e edição de registros musicais e sonoros.

O laboratório pretende promover a colaboração interdisciplinar, a pesquisa científica, a disseminação de técnicas de gravação e edição de áudios e vídeos, o treinamento de alunos e o intercâmbio de pesquisadores.

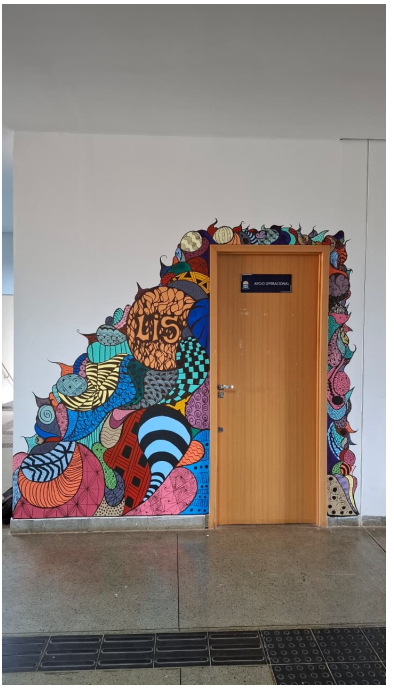
Uma das primeiras parcerias interdisciplinares realizadas pelo LIS foi a Oficina de Pintura Zentangle, ministrada no mês de janeiro de 2026, pelo professor dr. Don Gomes Alves, dentro das iniciativas de extensão do Projeto LIFE e que personalizou a fachada de uma das salas do laboratório com arte produzida por muitas mãos de alunas da licenciatura em Educação do Campo, como é possível verificar nas duas imagens a seguir.

O zentangle é uma técnica utilizada para criar imagens abstratas por meio de padrões estruturados (*tangles*), que foca traços repetitivos como linhas, curvas e orbes. A técnica foi criada como um processo artístico meditativo, focado no relaxamento e criatividade e utiliza materiais simples.



Participantes e professor da Oficina de Pintura Zentangle, na frente do Laboratório de Imagem e Som – LIS

Fonte: REIS, Danilo S., 2026.



Resultado da Oficina de Pintura Zentangle

Fonte: ALVES, Don G., 2026.

Para cumprir as funções do LIS, a estratégia para a montagem do laboratório foi o investimento em equipamentos pequenos, com a

maior qualidade e eficiência possível. Como já foi dito, o objetivo é atender as produções realizadas no *campus* Arraias, desenvolvidas por professores do *campus* ou por professores convidados.

No escopo dessas produções, estão apoio técnico para realização de apresentações musicais, apoio técnico e material para a produção de palestras e minicursos, além do objetivo-chave do projeto, que é captar e o tratar sons e imagens originados nas pesquisas realizadas pela equipe do Grupo de pesquisa GIEM – Gabinete de Investigação em Educação Musical.

4.3 Laboratório Interdisciplinar de Formação em Extensão – Life

O Life[3] é um subprojeto, do Projeto Integrador Extensionista – *Educação (do) sensível, cidadania e sustentabilidade no processo de* ***transformação social na Licenciatura em Educação do Campo***. Pretende ser um espaço de aplicação teórica, metodológica e prática em que as competências e habilidades do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo possam ser experienciadas em uma proposta no âmbito da curricularização da extensão e estejam alinhadas às proposições dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU[4]. Pretende implementar também atividades formativas, de pesquisa e de extensão de acordo com experimentações e vivências das diferentes áreas do curso, considerando a diversidade cultural, étnica, tradicional e artística do entorno em que o *c**ampus* universitário de Arraias está inserido.

Esta iniciativa está de acordo com a Resolução n.º 14, de 08 de dezembro de 2020, que regulamenta as ações de extensão como

[3] Nome inspirado no programa da Capes de 2012 de laboratórios interdisciplinares.

[4] Os ODS da ONU são um conjunto de ações para proteger o meio ambiente, diminuir a pobreza e garantir a paz e a prosperidade, tais objetivos definem direcionamentos e planos de ação que devem ser adotados para que se alcance uma série de metas visando o desenvolvimento sustentável em nosso planeta.

componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Art. 2º A Extensão na educação superior brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

4.4 Art. 6º A inserção curricular das ações de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFT tem como objetivos:

I – Ampliar e consolidar o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;

II – Aproximar e relacionar conhecimentos populares e científicos, por meio de ações acadêmicas que articulem a Universidade com os modos de vida das comunidades e grupos sociais;

III – Estimular a formação em extensão no processo educativo e formação cidadã dos estudantes, proporcionando desenvolvimento profissional integral, interprofissional e interdisciplinar, alinhado às necessidades da sociedade;

IV – Fortalecer a política de responsabilidade social da Universidade preconizada no PDI (Universidade Federal do Tocantins, 2025).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizado em um regime de alternância pedagógica, dividido em dois tempos: Tempo Universidade (TU) quando a formação está fundamentada em questões teóricas na área pedagógica e das Ciências Humanas

e Sociais e práticas desenvolvidas na área das Artes Visuais e da Música; e Tempo Comunidade (TC) que possui uma tendência para fazer a ponte entre a universidade e a sociedade, que, nesse caso, são as diferentes comunidades urbanas, quilombolas e/ou rurais onde projetos de extensão, pesquisa e formação podem ser iniciados e desenvolvidos.

Pensando nessas questões e nas possibilidades da articulação da música com as demais disciplinas nas escolas de ensino básico, associações e programas sociais, buscamos um projeto que pudesse ser desenvolvido no Laboratório de Imagem e Som (LIS) no *c**ampus* Arraias da UFT e que contemplasse a elaboração de material didático em formato de videoaulas, abordando assuntos relacionados à música. O material elaborado nesse projeto é disponibilizado às escolas públicas do município de Arraias e região como possível apoio didático para professores dessas instituições no âmbito da disciplina Arte, mais especificamente da Música.

Com base nas pesquisas realizadas no curso e na experiência como orientadores do Estágio Curricular Supervisionado em Música, constatamos que, contrariamente à legislação educacional, a Música comumente não é oferecida na disciplina Arte, seja pela ausência de professores especializados na área, seja pela falta de conhecimento e materiais que possam subsidiar essas atividades.

Portanto, a proposta tem o interesse de atender essa lacuna, contemplando uma disciplina e um conteúdo que podem proporcionar a valorização da diversidade e a "constituição das identidades culturais e individuais" (Elliott, 1985, p. 186).

A Educação musical é multicultural em essência [...] se a música consiste em uma diversidade de culturas, então a música é inerentemente multicultural e se a música é inerentemente multicultural, então a educação musical deve ser multicultural em essência (Elliott, 1985, p. 208 tradução nossa).

> Elliott segue argumentando que o termo "multicultural" além de significar culturalmente diverso, traz um ideal social, uma

> estratégia de apoio ao intercâmbio entre diferentes grupos sociais "para enriquecer todos, respeitando e preservando a integridade de cada um" (Elliott, 1985, p. 208).
>
> Uma ou várias aulas de música em que exista uma diversidade de ideias musicais e em que essas músicas sejam contextualizadas no tempo e também socialmente podem ajudar os alunos a perceber e compreender o contexto dos criadores e dos locais onde estas manifestações são produzidas (Elliott, 1985, p. 209).
>
> No processo de indução dos alunos em práticas musicais desconhecidas, os professores de música vinculam os valores primários da educação musical com os objetivos mais amplos da educação humanista [...] fornecem aos alunos uma oportunidade de conhecer a si mesmo (musicalmente ou não) e da relação de si para os outros [...] ativando o autoexame e a reconstrução pessoal dos relacionamentos, pressupostos e preferências (Elliot, 1985, p. 210).

Ainda segundo Elliott, um currículo verdadeiramente multicultural pode tecer ligações entre os alunos e músicos com ouvintes e sonoridades de outros tempos e lugares, e, nesse aspecto, a experiência musical pode proporcionar outro entendimento fortalecendo o autoconhecimento e a educação verdadeiramente humanista.

4.5 Objetivos do Life e sua aplicabilidade

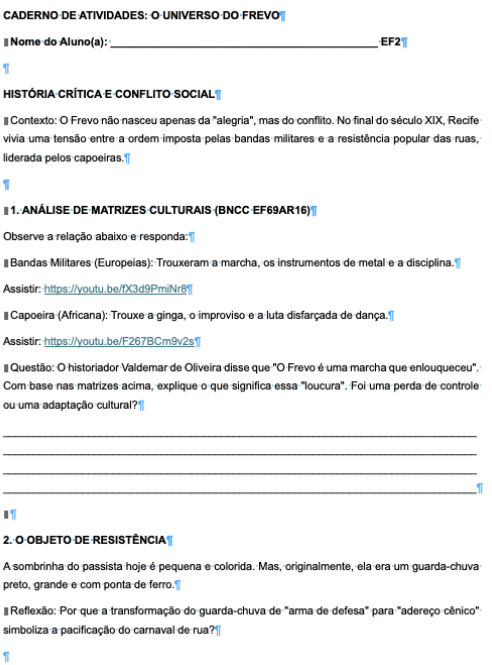
Dentro da proposta do projeto Life, o objetivo principal é a elaborar materiais didáticos de caráter interdisciplinar, na forma de videoaulas, que podem ser acompanhadas por materiais de apoio impressos, com a finalidade de subsidiar e implementar a aplicação do material em sala de aula, ampliando o conhecimento, a discussão e a participação dos alunos em aulas de música.

A ideia é que esse material possa ser utilizado pelas escolas de ensino básico, na difusão da cultura geral, em especial da cultura popular voltada à música. Esses materiais foram elaborados e

inicialmente serão aplicados pelos extensionistas (professores e alunos) dentro de projetos-piloto de ensino de música em escolas públicas.

Esse trabalho envolve diversas competências de caráter interdisciplinar, como a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs), além de incentivar a articulação entre a universidade e a sociedade, integrando docentes, especialistas, acadêmicos e não acadêmicos das diferentes áreas em torno de temas de interesse mútuo.

Em um primeiro momento, foram realizadas pesquisas básicas que resultaram na elaboração e edição de quatro videoaulas de 15 minutos de duração cada uma, acompanhadas de um livreto impresso para funcionar como apoio e orientação para as atividades. Esse material foi disponibilizado para as escolas públicas de ensino básico de Arraias e região.



CADERNO DE ATIVIDADES: O UNIVERSO DO FREVO

Nome do Aluno(a): _____ **EF2**

HISTÓRIA CRÍTICA E CONFLITO SOCIAL

Contexto: O Frevo não nasceu apenas da "alegria", mas do conflito. No final do século XIX, Recife vivia uma tensão entre a ordem imposta pelas bandas militares e a resistência popular das ruas, liderada pelos capoeiras.

1. ANÁLISE DE MATRIZES CULTURAIS (BNCC EF69AR16)

Observe a relação abaixo e responda:

Bandas Militares (Europeias): Trouxeram a marcha, os instrumentos de metal e a disciplina.

Assistir: https://youtu.be/fX3d9PmiNr8

Capoeira (Africana): Trouxe a ginga, o improviso e a luta disfarçada de dança.

Assistir: https://youtu.be/F267BCm9v2s

Questão: O historiador Valdemar de Oliveira disse que "O Frevo é uma marcha que enlouqueceu". Com base nas matrizes acima, explique o que significa essa "loucura". Foi uma perda de controle ou uma adaptação cultural?

_____
_____
_____
_____

2. O OBJETO DE RESISTÊNCIA

A sombrinha do passista hoje é pequena e colorida. Mas, originalmente, ela era um guarda-chuva preto, grande e com ponta de ferro.

Reflexão: Por que a transformação do guarda-chuva de "arma de defesa" para "adereço cênico" simboliza a pacificação do carnaval de rua?

Exemplo de página de atividades do caderno de apoio

Fonte: Santos; Santos; Santos, 2025, p. 10.

A figura acima apresenta uma página do livreto confeccionado dentro do período do projeto, um exemplo em que é possível verificar a proposição de temas para rodas de conversa, voltadas ao ensino fundamental 2 e médio.

Esse material aborda assuntos relacionados à cultura popular voltada à Música, como por exemplo a viola caipira, as folias de Reis, o frevo e o samba de roda do recôncavo baiano.

Para a aplicação desse material, foi realizado um treinamento voltado aos extensionistas, especialmente alunos e alunas do 8º período do curso de Educação do Campo, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado IV. Esses estudantes é que irão ministrar as aulas nas escolas, seja nas escolas de comunidades urbanas, quilombolas, seja nas escolas rurais da região, multiplicando, desse modo, a produção e aplicabilidade do conhecimento adquirido.

O roteiro de utilização do material envolve: a) breve introdução em que o professor informa sobre o assunto e o andamento da aula; b) visualização da videoaula; c) leitura introdutória do livreto de atividades e d) concretização das atividades propostas que envolvem, entre outros itens, a realização de discussões (na forma de roda de conversa) e o incentivo à participação prática dos alunos, seja cumprindo as atividades voltadas ao assunto, seja buscando informações em outras fontes como internet, livros e até mesmo conversando com conhecidos e familiares para conseguir mais dados sobre o item estudado.

> Outra atividade pedagógica também incluída no curso é a roda de conversa mencionada anteriormente. É importante o contato direto dos educandos com os grupos originais e mestres das tradições musicais praticadas, organizado principalmente nos ambientes de origem destas tradições musicais (Barbosa, 2010, p. 60).

Dentro dessa perspectiva, se houver possibilidades, alunos e professores podem e devem convidar pessoas da comunidade (que podemos nomear como mestres de saberes) para visitar a escola e discorrer sobre o assunto abordado. Essas visitas podem acontecer

em aulas posteriores, ou seja, o assunto de cada videoaula pode ser desdobrado em mais aulas, oferecendo oportunidade para aprofundá-lo e explorá-lo adequadamente.

Considerações finais

Esse projeto é resultado de questionamentos e constatações feitas no ambiente de sala de aula da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. Identificamos que existem desafios estruturais para a efetivação do ensino de música nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas do campo. Para esse diagnóstico, levamos em consideração a produção científica atualizada no campo da educação musical e o levantamento e observação que fizemos nos próprios territórios.

Discutimos como o futuro professor adquire conhecimentos por meio da leitura, da pesquisa e sobre a formação no âmbito de projetos de extensão que se articulam com a pesquisa e o ensino. Tratamos da formação do conhecimento musical para ser aplicado em sala de aula da educação básica ou do ensino superior.

Desenvolvemos no LIS um material audiovisual estratégico e de apoio pedagógico, com orientações tanto para os professores quanto para os estudantes. Depois fomos a campo para implantar e aplicar esse material diretamente nas escolas por meio dos estágios supervisionados, abrangendo uma dezena de escolas nos estados de Goiás e Tocantins e um número alargado de alunos e de professores.

Como docentes, pesquisadores e extensionistas, temos o entendimento de que o tripé: ensino, pesquisa e extensão, vincado pela universidade, é o melhor caminho possível para se chegar à construção do conhecimento; consideramos que a educação pode conduzir o sujeito a um lugar diferente, além daquele que esteve ao iniciar o percurso na universidade.

Contudo, só o conhecimento não é suficiente para que essa mudança aconteça. É preciso atribuir um significado à nossa

relação com o mundo e reconhecer a diversidade epistemológica, condições essenciais para uma educação sensível e humana.

Referências

ALVES, Don G. **Registro da intervenção frontal do Laboratório de Imagem e Som da UFT-Arraias**. 2026. 1 fotografia.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é folclore**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 111 p.

ELLIOTT David J. **Music Matters:*** *a new philosophy of music education. New York: Oxford University, 1995. 378p.

REIS, Danilo S**. Registro da intervenção frontal do Laboratório de Imagem e Som da UFT-Arraias**. 2026. 1 fotografia.

SANTOS, Wilson R.; PAES, Ana Roseli. Viabilidade de utilização da educação musical praxial na Licenciatura em Educação do Campo. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2015, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2015. p. 1-11.

SANTOS, Wilson R.; SANTOS, Ana Roseli P. Música e tradição: a pesquisa de base etnomusicológica na Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias. *In*: SILVA, Fabrícia de C.; SILVA, Maurício F.; SANTOS, Michelli F. **Educação do Campo**: perspectivas plurais e emergentes. Picos: EDUFPI. p. 73-87. 2021.

SANTOS, Wilson R.; SANTOS, Ana Roseli P. Salvaguardar as sonoridades e músicas de comunidades tradicionais e quilombolas. *In*: SILVA, Hertha T.; Mundim, Luiz Felipe C. **Artefatos, histórias e visualidades novos territórios do campo:** experiências, saberes e práticas. 2026. No prelo.

SANTOS, Ana Carolina M.; SANTOS, Wilson R.; SANTOS, Ana Roseli P. **Caderno de atividades**: Projeto Life (não publicado).

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 1997, 381p.

TAVARES, Cleudimar F. **Representações da cultura popular na Folia de Reis de Arraias**. 2022. 54p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo) – Curso de Educação do Campo, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2022.

TOCANTINS. Secretaria de planejamento e orçamento. **Perfil socioeconômico dos municípios**: Arraias. Palmas: SEPLAN, 2017.

Disponível em: https://central.to.gov.br/download/214212. Acesso em: 25 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE nº 14, de 08 de novembro de 2025**. Regulamenta as ações de extensão como componente curricular nos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFT. Palmas: Consepe, 2020.

CAPÍTULO 5

Sexta Musical: da sala de aula ao palco

Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Federal do Tocantins – UFT
cida.soares@mail.uft.edu.br

Waldir Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins – UFT
waldir.pereira@uft.edu.br

Introdução

Neste capítulo, será apresentado o Projeto de Extensão Sexta Musical, construído no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias – TO. O objetivo desse projeto é oportunizar a alunos e alunas do curso, egressos, bem como membros da comunidade a apresentarem publicamente o que estudaram e aprenderam em sala de aula, nas diversas disciplinas específicas da área de música.

A música está por todas as partes e tem participado da história do homem desde antes das primeiras civilizações e, para muitos de nós, é praticamente impossível pensarmos na vida cotidiana sem o contato com a música. O acesso à música, bem cultural da humanidade, favorece o indivíduo, integrando-o ao mundo e

propiciando o seu desenvolvimento como ser social. De alguma forma, a música, como linguagem socialmente construída, está presente em todos os tempos, em todas as culturas, e em todos os grupos sociais, especialmente na Universidade Federal do Tocantins, *campus* Arraias, *locus* onde se realizam esses eventos.

Nas relações da música com a cultura e o contexto sociocultural, Queiroz enfatiza que

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com cada contexto sociocultural (Queiroz, 2004, p. 101).

Valores, funções, significados e utilização da música se apresentam com uma forte relação e se enquadram e aplicam a diversos contextos socioculturais, independentemente do país.

A utilização da música na educação aponta para a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliando os alunos a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecendo a interpretação de sua posição no mundo, possibilitando a compreensão de suas vivências e conferindo sentido e significado à sua condição de indivíduos e cidadãos.

Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios em busca do chamado gozo estético. Ela é também um recurso de expressão, sentimentos, valores, cultura, ideologias, um recurso de comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda. Para (Zampronha 2007, p. 15) a "música lida com cognição, emoção, atividade motora, e responde a diferentes necessidades do indivíduo". Assim, a música se relaciona sempre com o indivíduo pois nasce de sua mente, e isso ocorre principalmente quando este assume o papel de um compositor ou quando a materializa em uma *performance* musical.

Segundo Welch (2017, p. 18), "Em sua essência, a música se trata, então, de sons sujeitos a alguma forma de organização (tanto na produção quanto na recepção) e comunicação humanas que não é a mesma da linguagem falada ou escrita".

Embora uma definição de música não seja o objeto desse estudo, por conseguinte, da prática musical, varie de cultura a cultura, é da natureza humana que as habilidades psicomotoras necessitem de exercício, ou prática, para buscarem e até se manterem em um nível de excelência.

No que diz respeito ao fazer musical, Sloboda afirma que:

> A maioria da população possui aquelas características hereditárias necessárias para se tocar música bem, e diferenças em qualidade acontecem principalmente devido a experiência, oportunidade, motivação e diferenças em desdobramentos do aprendizado gerados a partir daí. Em outras palavras, músicos são feitos, não são natos e o real ponto de interesse da psicologia é o como as pessoas se tornam músicos (Sloboda, 1994, p. 1).

Sloboda afirma que músicos não são natos, mas feitos. Embora o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Música tenha como objetivo precípuo formar professores de música para atuarem nas escolas de educação básica do/no campo, de certa forma também está procurando formar "músicos" que têm na Sexta Musical um espaço e uma oportunidade para colocar em prática, parcialmente, o que estão aprendendo em seus percursos formativos.

Entre as razões que levam uma pessoa a desenvolver habilidades musicais, estão a motivação, as oportunidades e consequentemente, as experiências que o indivíduo teve ao longo de sua vida de vivenciar respostas emocionais à música. Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias, por meio da Sexta Musical, tem oportunizado a alunos, egressos e musicistas da comunidade uma experiência musical no meio acadêmico, diferente das experiências vivenciadas em sala de aula, motivados pela existência e formação de uma plateia.

Sobre a qualidade da *performance*, de acordo com Ray,

Parece ser consensual que tanto os músicos bem treinados como o público de concertos percebem a sofisticação de um músico de

excelência, ainda que muitos não tenham o treino acadêmico para colocar essas diferenças em termos técnicos (Ray, 2010, p. 155).

No caso em tela, não é objetivo primário conceder oportunidades a músicos bem treinados de ter experiências artístico-musicais, mas aos acadêmicos(as) com pouca ou nenhuma experiência performática no palco. Evidentemente que a participação de músicos bem treinados não é descartada pois se trata de um elemento motivador para os iniciantes.

Ainda quanto ao fazer musical, Loureiro acrescenta dizendo que:

> Qualquer pessoa pode fazer música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática (Loureiro, 2004, p. 66).

Corroborando com as afirmações dessa autora, em todas as edições da Sexta Musical foram concedidas oportunidades a todos alunos e alunas do curso a se expressarem musicalmente apresentando em público uma pequena parte do que aprenderam em sala de aula nas diversas disciplinas de música que compõem a estrutura curricular do curso.

Quanto às condições necessárias para a prática musical, foram permitidas aos alunos, pelos professores de música que compõem o projeto, associadas às oportunidades conferidas pela coordenação do projeto, oportunidades de participação na Sexta Musical, o que possibilitou a estes experiências artístico-musicais inéditas que contribuíram para as suas formações.

Zampronha define o fazer musical dizendo que:

> Fazer música é então ler o mundo externo e interno emprestando-lhe significação. Fazer música não se restringe à apreensão de um universo físico-acústico; pelo contrário, é um "gesto", um gesto que se vive, uma experiência singular, única. Fazer música é ouvir, é descobrir, é descobrir-se (Zampronha, 2007, p. 162).

O fazer musical levado a público se constitui em uma experiência individual e/ou coletiva, única e irrepetível, quanto aos resultados e à experiência única, pois o fazer musical ocorre uma única vez, experiência vivenciada por cada aluno nas edições da Sexta Musical.

Dessa forma, a presença da música em programas de extensão responde à necessidade de a universidade tornar-se mais acessível às expressões culturais de seus territórios, promovendo interações entre conhecimento acadêmico, saberes populares e vivências artísticas.

Nesse contexto, apresenta-se também a plateia, e é na escuta que o sujeito se identifica como puro ato de percepção e como condição de possibilidade do percebido. É na escuta que ele vivencia aquela espécie de situação transferencial que acaba por se instaurar na relação ouvinte/música, capaz de mobilizar sentimentos. A prática da escuta musical também pode interferir na maneira pela qual o ouvinte constrói a noção que tem de si mesmo e de como seus pensamentos se ligam às emoções.

O termo formação de plateia, em música, nos remete basicamente à prática da interação entre músicos e um determinado público, em que ocorre uma apresentação musical com breves explicações sobre algum conteúdo relacionado à música, momento denominado recital ou concerto didático, que promovem formas sutis de ensino-aprendizagem de música, as quais podem ser potenciais objetos de estudo para produção de conhecimento científico. Nesses termos, pensa-se também na formação de plateia e pode-se perceber, nas diversas configurações que ela assume, reações e comportamentos variados ao ouvir determinada música.

Por fim, entende-se que a música na escola é sustentada por fatores históricos, culturais, psicológicos, sociais, estéticos e simbólicos que lhe conferem poder de colaborar na integração do aluno.

Na medida em que ampliarmos a nossa concepção de música, entraremos em maior sintonia com um projeto inédito de

democratização no acesso à arte e à cultura produzidos na universidade.

5.1 A Música no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias – TO

No Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, *campus* Professor Doutor Sérgio Jacintho Leonor, em Arraias – TO, a música se faz presente em seu cotidiano, a começar pelas disciplinas específicas de música, bem como em outras disciplinas que utilizam a música como recurso pedagógico.

O curso iniciou suas atividades em 2014 e adota o regime de alternância pedagógica. Segundo Silva,

> O diferencial do curso em relação às demais habilitações em Música no país é o regime de alternância pedagógica que apresenta desafios no sentido de aglutinar o tempo universidade e o tempo comunidade, sem prejuízos à formação humana e musical desses sujeitos, tendo como uma de suas metas uma educação musical de qualidade (Silva, 2018, p. 179-180).

Há de se destacar que o curso se propõe a formar professores nos códigos e linguagens Artes Visuais e Música para atuarem nas escolas de Educação Básica do/no campo nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, construído em 2013, de uma carga horária total de 3.300 horas, apenas 750 horas foram reservadas para as disciplinas da área de música, ficando 2.550 horas distribuídas para as áreas de Artes Visuais, Pedagogia e Educação do Campo.

> Em 2023, foi aprovada a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, mas não apresentou mudanças significativas nesse contexto. Em uma carga horária total de 3.310 horas, a área de música foi contemplada com uma carga horária de apenas 850 horas. A carga horária reservada para o Estágio Curricular Supervisionado em

música está incluída nas cargas horárias de 750 horas (PPC 2013) e 850 horas (PPC 2023).

Como a área de música ficou com a menor carga horária, a Sexta Musical possibilitou aos alunos cumprirem uma carga horária complementar entre ensaios e apresentações, embora não curricular, mas que contribuiu significativamente para a formação dos discentes, não dissociando o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O curso tem o seu Laboratório de Educação Musical – LEM, dispõe de duas salas, n, 03 e n. 04, localizadas no Bloco II, sendo uma com aproximadamente 70 metros quadrados e outra com 30 metros quadrados. Possui diversos equipamentos e instrumentos musicais que compreendem: 1 piano acústico, 1 piano digital, 10 violões, 10 teclados, 10 violinos, 2 violoncelos, 2 contrabaixos, 4 violas de arco, 3 violas brasileiras, 15 flautas doce soprano, 5 flautas doce contralto, 2 acordeons, 1 cajon, 4 caixas acústicas, 2 mesas de som, diversos instrumentos de percussão, 7 microfones, aparelhos de som, afinadores eletrônicos, além de mobiliário como cadeiras, mesas, estantes, e demais materiais necessários ao bom andamento das atividades didático-pedagógicas das disciplinas da área de Música. Esses instrumentos musicais são utilizados por alunos que ainda não adquiriram o seu instrumento; pelos professores; e são utilizados inclusive nas edições da Sexta Musical. O laboratório está equipado também com computador e uma linha telefônica.

As salas do Laboratório de Educação Musical, além de serem utilizadas para ministrar aulas das disciplinas da área de música, servem também para a realização de ensaios dos projetos de extensão em música, nos contraturnos, estudos autônomos, ministração de oficinas de música, desenvolvimento de pesquisas, reuniões pedagógicas, administrativas, reuniões de grupos de pesquisa, cursos, seminários temáticos, simpósios e apresentações de monografias como Trabalho de Conclusão de Curso.

Deve-se enfatizar a importância do Laboratório de Educação Musical na e para a preparação e realização das edições da Sexta Musical, bem como para a sua consolidação no âmbito do curso,

com perspectivas de serem realizadas enquanto o curso existir no formato atual.

5.2 Música, Educação Superior e Extensão

A extensão universitária constitui-se em um dos pilares da educação superior paralelamente ao ensino e à pesquisa, promovendo um espaço de articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais, visando ao desenvolvimento de relações entre a universidade e outros seguimentos da sociedade, marcado pelo diálogo e troca de saberes. Santos (2005) propõe a ecologia de saberes, defendendo que a universidade deve integrar conhecimentos científicos, artísticos, tradicionais e culturais. Segundo ele, a extensão amplia o compromisso social da instituição, democratizando práticas e reconhecendo a diversidade de saberes existentes nos territórios.

Portanto, uma instituição de ensino superior tem responsabilidade na mediação, produção e disseminação cultural, reconhecendo a arte como forma legítima de conhecimento. Projetos de extensão musical, como a Sexta Musical, nesse sentido, colaboram para a promoção da diversidade cultural, proporcionando a utilização de espaços de convivência e a valorização das práticas artísticas locais e regionais.

No que diz respeito à música, essa articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares assume importância significativa, pois a prática musical, além de ser uma expressão artística, funciona como instrumento de identidade, comunicação, cultura e transformação social. Dessa forma, fundamentar um projeto de extensão musical implica considerar tanto o papel social da universidade quanto a potência cultural da música em contextos comunitários.

No ensino superior, a música atua tanto como prática pedagógica quanto sociocultural. Del-Ben (2012) argumenta que a formação musical deve integrar teoria, prática e vivências

coletivas, e que a extensão possibilita experiências ampliadas de aprendizagem. Kater (2004) afirma que a prática musical em contextos comunitários desenvolve competências fundamentais, como comunicação, cooperação, responsabilidade e sensibilidade. Schafer (1991) enfatiza a relação entre música, ambiente e escuta crítica, argumentando que a formação auditiva envolve compreender a paisagem sonora e os significados culturais presentes nos sons. Em projetos de extensão, essas abordagens ampliam a percepção dos participantes e promovem autonomia criativa no fazer musical.

A música, integrada à extensão, potencializa o compromisso social da universidade ao democratizar o acesso a esta linguagem artística, valoriza expressões culturais, promove inclusão e participação social, cria espaços de escuta e convivência, amplia repertórios artísticos e fortalece vínculos entre a universidade e a sociedade.

Além disso, a presença da música em programas de extensão responde à necessidade de a universidade tornar-se mais acessível às expressões culturais de seus territórios, promovendo interações entre conhecimento acadêmico, vivências artísticas e saberes comunitários tradicionais.

Portanto, as atividades extensionistas musicais promovem um diálogo cultural, reconhecimento de identidades locais e o fortalecimento de vínculos, demonstrando o papel da universidade na valorização e promoção da diversidade cultural.

Desde 2014, quando iniciou as atividades didático-pedagógicas do curso, foram construídos vários projetos de extensão na área de música, a saber: Coral Universitário de Arraias, Grupo de Cordas, Coral Infanto-Juvenil, Grupo de Violões, Oficina de Sopros, Oficina de Flauta Doce, Oficina de Violão Erudito, Curso de Canto, e Educampinho.

Os projetos de extensão na área de música, no âmbito do curso, contribuem para a formação integral dos alunos e caracterizam-se pelo Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), e esse

fazer musical coletivo foi elemento de fundamental importância na construção e consolidação da Sexta Musical.

De acordo com Cruvinel (2008), que elenca as principais concepções do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, tem-se o seguinte:

> 1) Formação Musical – ECIM como iniciação musical; 2) Formação Instrumental – ECIM como iniciação instrumental; 3) Formação Humanística – ECIM como parte da formação integral do ser humano; 4) Formação Social – ECIM como democratização do acesso ao ensino musical inclusivo e transformador (Cruvinel, 2008, p. 7).

Essa proposta de ensino de música de forma coletiva desenvolve a sociabilidade entre os integrantes do grupo, motivados pela cooperação mútua e a possibilidade de atender a uma quantidade maior de alunos ao mesmo tempo.

Há de se destacar que os projetos de extensão na área de música possibilitaram aos discentes fazerem apresentações artístico-musicais em locais que não conheciam e para plateias que os assistiram pela primeira vez. O Grupo de Cordas proporcionou aos seus integrantes uma experiência marcante no auditório da Universidade, na capital do estado do Tocantins. Por sua vez, o Coral Universitário da UFT-Arraias concedeu aos cantores e instrumentistas o privilégio de apresentar o Concerto Sertanejo, pela primeira vez em outro estado da federação, no anfiteatro da Universidade Federal de Goiás, *campus* Catalão. Parte do repertório apresentado por esses projetos, nesses eventos, foi também apresentada em uma das edições da Sexta Musical.

5.3 A Sexta Musical

O Projeto de Extensão Sexta Musical foi idealizado no final de 2016, período em que o mentor intelectual e coordenador do projeto observava as condições em que viviam os alunos, alojados em salas de aulas na universidade e na casa do estudante,

durante os meses de julho e janeiro em regime de tempo integral (etapa do tempo universidade relacionado ao regime de alternância), desenvolvendo atividades didático-pedagógicas diurnas de segunda a sábado. Sendo que as noites que deveriam ser reservadas para descanso ou estudos, não cumpriam seu papel e se tornavam períodos ociosos, pois os alunos utilizavam esse período para atividades diversas sem quaisquer relação com a educação.

Nesse momento, percebeu-se o potencial artístico-musical de alunos e alunas do curso demonstrado em sala de aula, por meio da disciplina Seminário de Introdução ao Curso, e que esse potencial poderia ser desenvolvido e canalizado para ser divulgado publicamente, contribuindo assim para uma melhor formação musical, socialização de conhecimentos adquiridos e para a formação de plateia, bem como para a divulgação da cultura regional.

Nesse contexto, ocorreu o desenvolvimento da ideia de promover atividades artístico-culturais noturnas em uma sexta-feira nos meses de janeiro e julho, nas quais os alunos colocariam em prática o que estudavam durante o dia nas disciplinas de música, e à noite nos projetos de extensão, objetivando levar ao público uma pequena amostra do que estudavam. A materialização dessa ideia aconteceu em 2017 com a realização da primeira Sexta Musical no dia 29 de julho, momento em que o curso contava com cerca de 420 alunos matriculados, oriundos de comunidades do sudeste tocantinense e nordeste goiano.

As disciplinas de música, com seus respectivos professores e professoras, que contribuíram para a realização da primeira Sexta Musical foram: Optativa I, II e III, com os instrumentos flauta doce, teclado e violão; Voz I e II; História da Música Popular Brasileira; Canto na Música Popular; Percepção e Notação Musical I e II e Seminário de Introdução ao Curso, além das atividades musicais dos projetos de extensão na área de música, destacando o Coral Universitário de Arraias e o Grupo de Cordas.

Sendo assim, pode-se inferir que as atividades da Sexta Musical estavam em sintonia com as disciplinas da área de música e com os projetos de extensão na área de música no âmbito do curso.

As edições do Sexta Musical, já realizadas, de forma presencial, aconteceram nas seguintes datas, horário e local, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Histórico da Sexta Musical

Edição	Data	Horário	Local
1ª	21-07-2017	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
2ª	19-01-2018	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
3ª	20-07-2018	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
4ª	25-01-2019	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
5ª	26-07-2019	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
6ª	24-01-2020	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
7ª	27-01-2023	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
8ª	21-07-2023	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
9ª	26-01-2024	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
10ª	19-07-2024	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
11ª	24-01-2025	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P
12ª	25-07-2025	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P

Edição	Data	Horário	Local
13ª	23-01-2026	19:00 Horas	Auditório do Prédio 3P

Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

No período da pandemia de covid-19, a partir de março de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas, tentou-se realizar a sexta musical de forma virtual, sem sucesso, em razão da falta de internet de qualidade na maioria das comunidades integradoras onde residiam os alunos, associada às dificuldades de operação das plataformas digitais, quando tudo era novo e alunos e professores tiveram que passar por um período de treinamento. Quando houve a diminuição dos casos de covid-19 e, observando os devidos cuidados sanitários, aconteceu o retorno às atividades presenciais e, consequentemente, à continuação da realização da Sexta Musical de forma presencial.

Nas edições realizadas nos períodos pré e pós pandemia, pôde-se constatar a importância do evento, demonstrada pela participação de alunos e alunas, músicos da comunidade convidados, destacando-se a presença de uma grande plateia, lotando o auditório com a presença de alunos, professores, servidores e membros da comunidade arraiana e adjacências, destacando o apoio que o projeto recebeu com a presença do então diretor do *campus* em várias edições da Sexta Musical, apoio este também registrado com a presença da atual diretora do *campus*.

Por meio de entrevistas concedidas por gestores, professores, alunos, egressos e membros da comunidade, foram feitas as seguintes perguntas: Qual a importância da Sexta Musical para o Curso de Educação do Campo? ou: Qual a importância da Sexta Musical para a formação do aluno? A escolha da pergunta a ser aplicada ocorreu de acordo com o grupo entrevistado.

Aos professores(as), perguntamos: Qual a importância da Sexta Musical para a formação dos alunos? Foram obtidas as seguintes respostas:

> As apresentações da sexta musical misturam a parte didática e a parte artística, visto que essa junção é inerente para um curso de licenciatura em música. Na questão didática, os professores podem aproveitar a atividade com o estabelecimento de metas a serem atingidas, por exemplo: propor apresentar um determinado número de músicas com determinado tipo de dificuldade, em uma sexta musical de um semestre específico. Na questão artística os discentes podem ter a oportunidade de desfrutar da experiencia de se apresentarem em público, com todas as especificidades de uma apresentação, como o cuidado com a qualidade da sonoridade; atenção para utilizar o volume adequado; gestão da tensão em se apresentar em público etc. Neste sentido a constância na realização da atividade de extensão torna-se fator fundamental, pois todos alunos e professores sabem que este espaço estará aberto para sua manifestação musical (Professor A, 2026).

> No ensino especializado em música as audições ou as performances, quer individuais ou em grupos, caso da música de câmara e orquestra, fazem parte da formação do estudante de música. No âmbito da licenciatura em Educação com habilitação em Artes Visuais e Música, como é o caso da UFT, que forma o educador musical para as escolas do campo (mas não só), esse propósito de uma preparação artística para a performance não se aplica. Nesse caso, o projeto de extensão Sexta Musical, que completa quase dez anos, envolvendo os alunos de instrumento/optativa e alunos que têm alguma proficiência instrumental. Isso me faz recordar ao que David Elliott propõe na sua filosofia praxial – "***fazer música é um objetivo viável para todas as pessoas***" (Eliott, 1995, p. 33), isto é, um objetivo educacional e musical possível para todos os alunos. Adotando a filosofia de Elliot (1995), para responder a sua pergunta, penso que a Sexta Musical é um momento de formação artística (sem as especificidades do conservatório) em que os estudantes vivenciam uma prática instrumental que nunca tiveram antes. Este é um dos caminhos para despertar a criatividade e a musicalidade de um indivíduo, assim como o desenvolvimento da sensibilidade, do gosto musical. Para além de desenvolver uma atividade cultural à comunidade. Finalmente, o fundamental destas práticas na Sexta

> Musical, não reside numa qualquer recompensa externa, mas antes, o que ocorre com essas experiências musicais tem como consequência a elevação da autoestima, isto é, a consciência de que se alcançou o objetivo, e de que se atingiu as qualidades desejáveis das aulas das optativas, pois a maioria desses estudantes nunca tiveram contato com ensino de um instrumento musical (Professor B, 2026).

> É inegável a importância da Sexta Musical para a formação dos alunos do curso, pois funciona como um espaço de expressão e valorização das manifestações culturais locais e regionais. Assim, fortalece a identidade cultural dos alunos e enfatiza os saberes do campo, conferindo legitimidade aos conhecimentos. Ainda gostaria de destacar a busca por uma formação crítica e contextualizada, comprometida com a realidade do campo. Outro destaque, não de menor importância, é o estímulo a sensibilidade artística, a criatividade, a emoção, e o fazer musical em grupo, e, nesse trabalho coletivo, destaco o protagonismo do aluno associado ao sentimento de pertencimento. Concluindo, a Sexta Musical não é apenas um momento cultural onde se reúne para cantar, tocar um instrumento musical, mas um espaço formativo que fortalece a identidade do curso (Professor C, 2026).

> Como docente de música no curso de Educação do Campo em Arraias, participo da Sexta Musical desde o início, após uma experiência na produção do sarau com alunos da disciplina História da Música Brasileira. Para estes e outros alunos o evento Sexta Musical representa uma oportunidade de executar em público as obras que foram abordadas em sala de aula. O evento, porém, não atrelado a nenhuma disciplina específica e por isso é um espaço aberto aos talentos que se sentem à vontade em participar (Professor D, 2026).

Nos depoimentos dos quatro professores, fica evidente o estreitamento da relação professor – aluno, para além da sala de aula, e as relações que se estabelecem entre eles, as disciplinas curriculares e a plateia. Fica demonstrado não só o caráter pedagógico, mas também o social, cultural e artístico. Destaca-se também que este espaço está aberto não só para alunos do curso, que poderão perceber seu crescimento musical a cada edição, mas

também àqueles alunos que, quando chegaram à universidade, já executavam um instrumento musical e isto incentivava os demais a se desenvolverem musicalmente.

Quando um dos entrevistados se refere à identidade cultural dos alunos e enfatiza os saberes do campo, reporta-nos ao que preconiza Brandão (2017, p. 386), como estudioso da cultura popular e das comunidades tradicionais, disse: "eu me tornei um estudioso-e--militante da Cultura Popular". Como estudioso, Brandão assevera:

> O domínio da cultura erudita sobre a popular é ativo. Ele mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle repressivo e de propaganda, assim como de educação em suas múltiplas alternativas. Ele atualiza e recria técnicas, ele inova, amplia e testa suas estratégias, ele absorve, esvazia; retraduz, ressignifica e invade continuamente domínios e formas de expressão cultural do povo (Brandão, 2017, p. 397).

Diante dessa realidade em que a cultura popular se apresenta com certa fragilidade em relação ao capitalismo assolador, a Sexta Musical procura dar voz às manifestações culturais populares no âmbito de suas competências, registrando e divulgando o que se produz em termos de cultura popular no âmbito do curso, abrangendo o sudeste do estado do Tocantins e o nordeste do estado de Goiás.

Aos gestores foi perguntado: Qual a importância da Sexta Musical para o Curso de Educação do Campo? As respostas obtidas foram:

Em 2017, nós já temos os primeiros movimentos da Sexta Musical, consolidando-se como uma ferramenta não só de inserção, mas como uma ferramenta pedagógica, no que diz respeito à emancipação dos alunos, à participação da comunidade, à valorização dos conhecimentos construídos aqui dentro da universidade, mas principalmente das identidades e dos saberes que esses alunos também trazem das suas comunidades, principalmente quando a gente pensa que nós temos um grupo composto, em sua maioria, por alunos de comunidades tradicionais,

né?, quilombolas, e isso impacta diretamente no processo de aprendizagem desses alunos. Então, a Sexta Musical, aqui na universidade, não é apenas uma apresentação artística em si, mas também é um momento, um tempo de formação, de revisão, de ressignificação do estudo que foi construído nessa trajetória, principalmente articulando o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. E, assim, pensando no âmbito da gestão, a gente acredita que a Sexta Musical é necessária, ela é fundamental, né?, principalmente porque, com a Sexta Musical, a gente consegue levar pra comunidade, consegue levar pra instituição, as práticas construídas pelos professores junto com os alunos nos laboratórios e salas, mas principalmente a gente consegue demonstrar as experiências, as vivências que os alunos vão construindo na sala de aula, superando até mesmo a dimensão de um currículo mais tradicional, né?, aquele currículo em que cada professor fica dentro do seu quadro, da sua caixinha, com seu aluno. Não. A Sexta Musical trabalha com integração, trabalha com processo interdisciplinar, além da própria ação emancipativa dos sujeitos do campo que estão ali na Sexta Musical. Então, falar da Sexta Musical, antes de tudo, é falar da própria identidade do curso do campo da UFT de Arraias, mas também da rede de apoio dos professores da área de música, integrada ao colegiado e aos demais agentes da universidade. Ou seja, é todo um trabalho em rede que vai sendo construído (Gestor 1, 2026).

O projeto de extensão Sexta Musical coordenado pelo professor doutor Waldir Pereira da Silva, iniciado em 2017 e vinculado ao Curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, do Câmpus da Universidade Federal do Tocantins Professor Doutor Sérgio Jacintho Leonor, no município de Arraias, encontra-se consolidado como um espaço democrático e integrador, no qual docentes e discentes cooperam e colaboram, articulando conhecimentos acadêmicos e culturais e valorizando a diversidade musical que emerge das comunidades atendidas pelo curso e se amplia para outros gêneros e estilos musicais. A Sexta Musical destaca-se, ainda,

por seu caráter acolhedor, uma vez que, enquanto ação de extensão, abre suas portas a toda a comunidade, e não apenas a docentes e discentes. Trata-se de um momento planejado e aguardado a cada semestre, que brinda os participantes com produções musicais representativas do que a área de música vem desenvolvendo no âmbito do curso de licenciatura (Gestor 2, 2026).

Os gestores entrevistados se referem à Sexta Musical como um projeto consolidado, um espaço democrático e integrador, um momento de formação e ressignificação do que foi construído e enfatizam o seu caráter acolhedor e de inserção, extensivo à comunidade. Outros destaques são a articulação de conhecimentos acadêmicos e culturais bem como a valorização da diversidade musical. Ressaltam que esse projeto, dadas as suas características, é necessário e fundamental, pois valoriza os conhecimentos construídos na academia e os saberes que trazem de suas comunidades, mas também busca a emancipação dos alunos(as).

Para o segmento alunos, perguntou-se: Qual a importância da Sexta Musical para a sua formação? Foram obtidas as seguintes respostas:

Pra minha formação foi muito importante porque, além de termos a parte teórica na sala de aula também temos a convivência no coletivo, é, na prática, isso, é, nos ajuda muito a ter um contato com o público e nos estimula a ter coragem em todas as fases (Aluno 01, 2026).

Pra mim a importância da Sexta Musical é que... ajuda, né? O aluno a aprender mais, o medo de estar em público e, para o curso, acho que, os alunos também acabam se dedicando mais nas disciplinas de música (Aluno 02, 2026).

É... a importância da Sexta Musical para a minha formação, foi muito importante porque ela permitiu que eu mostrasse o que eu pude aprender durante é, as aulas né? E, para o curso, ela permite que estudantes né, se, unam é, para conhecer o que os demais, das outras turmas é, tem pra mostrar (Aluno 03, 2026).

É importante pois enriquece a nossa cultura e o nosso curso (Aluno 04, 2026).

A importância da Sexta Musical para a minha formação é porque, assim, eu penso que ela ajuda o aluno a se desenvolver né? é, a gente acaba tendo mais, assim, aquela vontade de aprender, e para o curso é, eu acho que é uma forma que, da gente mostrar o que foi estudado durante o curso e também mostrar aquilo para os demais, até mesmo outros cursos que estejam ali assistindo, e vê o que a gente aprende durante a nossa formação (Aluno 05, 2026).

Então, pra a minha formação eu acredito que seja importante por causa de, onde que a gente tem o momento né, de, de fazer tudo aquilo que a gente vem aprendendo nas aulas, de optativa, de voz, onde gente pratica e ao mesmo tempo gente também observa é, os alunos, outros alunos que também fazem o mesmo, praticando, o violão, a flauta, a voz (Aluno 06, 2026).

Pra mim a Sexta Musical foi importante porque ela me fez quebrar o gelo, tudo que eu aprendi com o professor de violão, aí através da Sexta Musical eu pude tocar pros meus colegas e também saber que eu posso tocar melhor a cada Sexta Musical que tem aqui no curso (Aluno 07, 2026).

Eu acredito que a Sexta Musical tem um papel muito importante na minha formação no Curso de Educação do Campo, né, pois é o momento em que a teoria se transforma em vivências e, nessa Sexta Musical, podemos cantar, tocar instrumento, e compartilhar aquilo que aprendemos, fortalecendo não só o conhecimento musical, mas também a confiança e a sensibilidade artística, e nos prepara pros palcos da vida. Bom, a Sexta Musical ajuda a compreender a música como uma linguagem educativa. Eu acredito que ela representa um aprendizado que vai além da sala de aula, porque ela contribui para que o aluno se torne um educador mais sensível, criativo e conectado com a realidade. Eu acredito que seja isso a Sexta Musical. Muito importante (Aluno 08, 2026).

A Sexta Musical para minha formação é de suma importância, onde acontece apresentação e desempenho de cada aluno que se

disponha a participar ou mostrar o resultado da sua eletiva flauta, violão ou teclado e voz, o frio na barriga é sempre o mesmo, mas sempre surpreendendo com cada momento dos acadêmicos, participei de várias Sextas Musicais e cada uma delas foi especial para meu crescimento como músico, e aluno de um curso muito qualificado (Aluno 09, 2026).

A experiência posso dizer que foi proveitosa. Tive o prazer de participar de todas as edições, em apresentações ou na organização, é um momento no qual mostramos nosso talento e também aquilo que desenvolvemos durante as aulas de música e até mesmo Artes, abertas também para o seu talento individual. A primeira participação minha veio logo na segunda edição, com o grupo de sopro, uma oficina ministrada pela professora Roseli e Rogério, foi algo incrível, é um momento ímpar na minha vivência como docente. A importância desse projeto não é só acadêmica no meu ponto de vista, vai muito além disso, um momento de descontração e alívio dos desafios proposta ser alcançados, as optativas, eletivas de flauta, violão e teclado, acompanhado também pelas aulas de vozes, são feitas e apresentadas de forma simples e leve, não só ensinando, mas fazendo os alunos se apaixonarem pela música. Um projeto que deve ser continuado, atualizado e que sabe ir além dos muros da UFT (Aluno 10, 2026).

Os discentes entrevistados, via de regra, se posicionaram ressaltando a importância positiva da Sexta Musical para as suas formações e destacam que a iniciativa ajudou a romper barreiras no que diz respeito a ter contato com o público, indispensável à formação do futuro professor, mas também estimulou a ter coragem, para "perder o medo", "quebrar o gelo", "frio na barriga" para participar das próximas edições e, de alguma forma, os alunos e alunas se dedicam mais ao estudo das disciplinas da área de música.

Outro destaque característico da Sexta Musical é que o(a) aluno(a) executa o seu instrumento e também observa várias *performances* que abarcam tanto alunos iniciantes quanto veteranos,

bem como a não padronização interpretativa de uma determinada música, possibilitando assim o desenvolvimento da criatividade. Acrescente-se que, na Sexta Musical, a música foi compreendida como uma linguagem educativa e se constitui em um aprendizado que vai além da sala de aula.

Aos egressos(as) perguntamos: Qual a importância da Sexta Musical para a sua formação? Foram obtidas as seguintes respostas:

O projeto apresentado às sextas-feiras, intitulado Sexta Musical, foi de fundamental importância na minha trajetória acadêmica, tive o privilégio de participar de algumas edições ao longo da minha formação e pude viver momentos e experiências incríveis, das quais pude perceber o impacto que a música tem para a sociedade, toda melodia tocada ou cantada, proporciona não só lazer, mas a socialização das pessoas, criando e reforçando laços sociais e vínculos afetivos (Egresso 01, 2026).

A Sexta Musical é um evento artístico de grande relevância no curso. Momento de expor em prática o que aprendemos em sala de aula, a nossa criatividade, interação com o público e socialização. Contudo foi de suma importância para o meu bem-estar cultural e social. Contribuindo expressivamente para o meu crescimento profissional como cantor e para minha formação acadêmica como educador musical (Egresso 02, 2026).

Participar da Sexta Musical foi fundamental para minha formação acadêmica e profissional. Durante o período em que fui aluno da UFT participei das apresentações tocando violão clássico, cantando no coral, na orquestra de cordas e na orquestra de sopros. Toda essa experiência musical individual e coletiva contribuiu para minha formação profissional. Hoje como professor efetivo na SEDUC-GO vejo que tudo que aprendi na licenciatura em Educação do Campo pode ser aplicado dentro da minha disciplina: Artes/Música e nas eletivas e clubes que eu participo na escola (Egresso 03, 2026).

Dos alunos e alunas que já concluíram o curso, alguns atuam profissionalmente como professores e/ou músicos, se referem à

importância da Sexta Musical para as suas formações acadêmicas e atuações profissionais. As referências ao coral, à orquestra de cordas, à orquestra de sopro e ao violão clássico indicam os projetos de extensão desenvolvidos por professores e professoras da área de música do curso, projetos que participaram de diversas edições da Sexta Musical.

Para sabermos o que pensa a comunidade externa reportamos a um vídeo da 3ª edição da Sexta Musical, em que, antes da apresentação, voluntariamente, a intérprete deu este depoimento:

> Eu primeiramente queria agradecer a universidade porque eu não faço parte do curso, e, sou da comunidade, e fiquei sabendo desse curso de canto, e eu gostei muito dessa oportunidade, e gostaria de agradecer a professora Cida, professor Waldir, pela oportunidade, realmente foi algo que eu não esperava ter aqui na cidade, e saber que esse curso proporciona essa, essas experiências, realmente foi muito bom pra mim. E, eu vou cantar: O bêbado e a equilibrista (Membro da Comunidade, 2018).

Este depoimento demonstra a relação universidade-comunidade. Quando a universidade abre as portas para a comunidade, e esta se beneficia do que a universidade produz e disponibiliza, a comunidade, por meio da intérprete, é beneficiada com os conhecimentos produzidos na academia. O vídeo que contém este depoimento está na página no *Instagram* da Sexta Musical[1].

Diante do exposto, percebe-se a importância da Sexta Musical para os alunos e alunas, professores e professoras, assim como para a comunidade universitária, comunidades integradoras onde residem os alunos e alunas, Arraias e cidades circunvizinhas atendidas por esse projeto.

[1] SEXTA_MUSICAL_EDUCAMPO_UFT. Waldir Pereira da Silva. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/sexta_musical_educampo_uft?igsh=YW5zcDhpYmk2b3c0. Acesso em: 2 fev. 2026.

Considerações finais

A Sexta Musical é um Projeto de Extensão já consolidado no *campus* e faz parte semestralmente do calendário acadêmico do curso, e pode-se constatar a motivação e ansiedade de alunos e alunas para participar das apresentações individuais e coletivas.

A formação de plateia veio orientar e disciplinar o comportamento dos participantes e assistentes com relação a uma apresentação artístico-musical na academia, enfatizando a postura no palco, a vestimenta e a relação com a plateia, situações ainda não vivenciadas pela maioria dos alunos e alunas.

Há de se destacar também que algumas edições da Sexta Musical adquiriram um caráter didático, podendo ser caracterizado como concertos didáticos, com a participação dos professores da área de música abordando questões didáticas nas *performances* musicais nos diversos gêneros e estilos musicais.

As diversas edições da Sexta Musical foram marcadas pela participação individual e coletiva de alunos, alunas, convidados e convidadas executando repertórios de música popular, destacando-se o sertanejo, música erudita, religiosa e a música folclórica, e em algumas edições foram incluídas atividades artísticas como as danças regionais, declamação de poemas escritos pelos alunos e alunas, e a exposição de trabalhos de Artes Visuais feitos pelos discentes do curso.

Há de se destacar que em uma das edições da Sexta Musical houve a participação de uma aluna indígena que traduziu uma música religiosa do português para o idioma *Akwê-xerente,* e a interpretou cantando e trajando a indumentária característica do seu povo, demonstrando como a música é cantada em sua aldeia, e isso caracteriza também a diversidade cultural nas diversas edições apresentadas.* *

Em todas as edições da Sexta Musical o encerramento foi marcado sempre pela participação de alunos, alunas, convidados e convidadas que já tocam os seus instrumentos musicais para

apresentar um pequeno *show* em que se constatou a participação entusiasmada da plateia expressando-se efusivamente.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como cultura – Memórias dos anos sessenta. *In*: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407. set/dez/2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=pdf.** **Acesso em 1º fev. 2026.

CRUVINEL, Flávia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. *In*: CONGRESSO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 8., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

DEL-BEN, Luciana. **Formação musical e práticas educativas**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

KATER, Carlos. **Educação musical:** processos e práticas. São Paulo: Moderna, 2004.

LOUREIRO, Alicia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RAY, Sônia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. *In*: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane C. (Orgs). **Mentes em Música**. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2010. p. 158-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Waldir Pereira da. Educação Musical no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Campus de Arraias. *In*. SANTOS, Ana Roseli Paes; SANTOS, Wilson Rogério dos Santos (Orgs). **Educação Musical na Educação do Campo**. Palmas: EDUFT, 2018. p. 179-211.

SLOBODA, J. A. What Makes a Musician? **EGTA Guitar Journal**. v. 5, n. 1, p. 18-22, 1994.

WELCH, Graham. Os equívocos a respeito da música. *In*. SOBREIRA, Silvia (Org.). **Se você disser que eu desafino...** Rio de Janeiro: Unirio; Instituto Villa-lobos, 2017. p. 13-59.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música, seus usos e recursos**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CAPÍTULO 6

Vivências em músicas de mbira: a experiência na UFT de Arraias

Thon Nascìmêmtos

Universidade Federal do Tocantins – UFT / Universidade Estadua de Campinas

thonaci@uft.edu.br

Introdução

Esse texto não é, ou pelo menos não pretende ser uma narrativa de êxito, sucesso e evidências de resultados e perspectivas animadoras, com vistas a uma educação musical emancipadora (na perspectiva de Paulo Freire). Ele pretende ser em certa medida, em que pese as possíveis contribuições concretas e pontuais de uma tentativa conceitual e metodologicamente inovadora, uma pequena constatação da complexidade e singularidade das questões étnico-raciais na área musical (como também nos outros campos artísticos), quando aplicadas a pessoas kilombolas[1] (cerca de 85%

[1] A escrita das palavras kilombola e kilombo com a letra "k", ao invés das formas padrão "quilombo e quilombola com a letra "q" nesse artigo, é uma grafia alternativa e decolonial, em referência às origens etimológicas africanas desses termos. A palavra "kilombo" tem raízes em línguas banto (como o kimbundo, de Angola), em que a grafia original ou variações, frequentemente utilizam o "k" para designar acampamentos ou fortalezas. No Brasil, esse

dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da UFT – Arraias, são oriundos/as de kilombos) e um relato dessa experiência que pretendeu apresentar uma tecnologia musical africana a esse público brasileiro com ascendência direta de África.

Vale frisar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) compartilham princípios balizadores[2] e se fundamentam em legislações normativas[3] semelhantes e, muitas vezes, convergentes. Ambos se enquadram no contexto de políticas de ações afirmativas e da valorização da diversidade cultural no Brasil, buscando superar desigualdades históricas.

No contexto acima mencionado, as metodologias de ensino musical não são (ou pelo menos não deveriam ser) apenas ferramentas técnicas, mas processos de resistência e afirmação identitária que devem, por obrigatoriedade e princípio, centralizar a ancestralidade. Para que o ensino de música seja efetivo e

termo (kilombo ou quilombo) designa, comunidades de resistência formadas por pessoas escravizadas.

[2] Com relação aos mencionados princípios balizadores desses cursos, podemos citar: IDENTIDADE E TERRITÓRIO – ambas as licenciaturas focam na realidade, cultura, ancestralidade e no território (rural ou kilombola) como base pedagógica; EDUCAÇÃO POPULAR – ambas se fundamentam na Educação Popular, com metodologias ativas e valorização dos saberes comunitários; FORMAÇÃO DE PROFESSORES – foca a formação de professores para atuar na educação básica em contextos específicos, muitas vezes em escolas multisseriadas ou do campo; ALTERNÂNCIA – a metodologia de alternância (tempos-escola e tempos-comunidade) é comum a ambas.

[3] Em termos de convergências na legislação normativa: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) – a Educação Escolar Quilombola é regida pela Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. A Educação do Campo é norteada pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2008. Ambas se articulam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008 – ambas as licenciaturas cumprem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. PARFOR EQUIDADE – recentemente, ambos os cursos têm sido ofertados no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE). RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE – a legislação da Educação do Campo (Decreto n.º 7.352/2010) inclusive abrange populações kilombolas.

respeitoso nesse cenário, ele deve se pautar nos eixos centralidade da memória e oralidade. A música kilombola é historicamente transmitida por meio da oralidade, conectando gerações por meio de cantigas de roda, jongos, suças, folias do divino e ritos religiosos. Metodologias embasadas apenas na partitura ocidental podem causar um epistemicídio, silenciando saberes locais. Recomenda-se o uso de metodologias participativas e a etnografia para mapear e valorizar os sons da própria comunidade.

Diferente da tradição europeia que muitas vezes separa o ouvir do fazer, a musicalidade kilombola é indissociável do corpo e do movimento. O gesto de tocar e dançar é uma forma de autodefinição. A música reflete a relação com a terra e a luta pelo território, sendo um pilar do etnodesenvolvimento.

A legislação brasileira e as diretrizes do MEC (Portal Gov.br) estabelecem que o currículo deve ser construído a partir de epistemologias kilombolas, sendo inerentemente antirracista. Devem ser garantidos materiais didáticos específicos que respeitem a história e a cultura local. A formação de professores deve incluir o estudo de marcos civilizatórios africanos e afro-brasileiros[4].

Nós, afro-americanos, nascemos e crescemos em um limbo identitário em termos de ancestralidade cultural. Mesmo que professemos uma religião de matriz africana constituída na diáspora negra, como o candomblé por exemplo (ou uma tradição cultural como, jongo, maracatu, afoxé, congada, tambor de crioula, suça, boilé, dentre tantas outras), apesar do imenso universo de saberes, tecnologias e estéticas nascidas em territórios africanos, ali congregadas, consolidadas e transmitidas de geração em geração em terras brasileiras (ou colombianas, cubanas, jamaicanas etc.), geralmente prescindimos do conhecimento empírico-racional sobre nossa ascendência familiar mais remota (acima de 5 ou 6 gerações), como também a localização geográfica e cultural desses

[4] Ver: Resolução CNE/CEB nº 8/2012; Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei n.º 10.639/2003; Lei n.º 11.645/2008; PARFOR EQUIDADE; Decreto n.º 7.352/2010.

antepassados, que remontam a períodos anteriores à vinda desses ancestrais para as terras pindorâmicas na construção do que hoje chamamos de Brasil.

Apesar da origem africana de seus antepassados e das suas expressões culturais remeterem ao legado cultural africano, recriado em suas comunidades ao longo da sua clandestinidade e isolamento necessários à sua existência em tempos de regime escravagista, e posteriormente o isolamento pelas distâncias de centros urbanos e dificuldades de acesso (os kilombos eram comunidades clandestinas, fundadas nas matas, distantes de povoações e fazendas), os kilombolas (como também a maioria do povo brasileiro) não têm informações concretas sobre, ciências, tecnologias, filosofias e artes africanas (produzidas no Continente-Mãe). Nesse sentido, pretendemos levar os conhecimentos da música de mbira a esse público, para fazer frente aos estereótipos fomentados pelo racismo estrutural, que vão divulgar sempre notícias negativas (fome, guerras, doenças etc.) sobre os povos africanos, além de viabilizar uma vertente de estudo musical que dialoga diretamente com a ancestralidade dos/das estudantes.

Quando falamos em kilombolas, kilombos e kilombismo no Brasil, temos obrigatoriamente de referenciar dois grandes intelectuais negros brasileiros: Abdias do Nascimento[5] e Beatriz Nascimento[6], ambos focados na resistência kilombola, embora com abordagens diferentes quanto à perspectiva. Abdias formulou

[5] Abdias do Nascimento é reconhecido como o criador, formulador e pioneiro no conceito teórico e político do kilombismo. Criou o termo e o conceito de "Kilombismo" como uma proposta política, ideológica e civilizatória para o Brasil, fundamentada na experiência histórica dos kilombos (especialmente Palmares) como paradigma de organização social, política e econômica. Ele formalizou esse conceito na década de 1980.

[6] Pioneira nos estudos sobre quilombos, foi uma historiadora fundamental que revolucionou a compreensão histórica dos kilombos, focando na resistência, na intelectualidade e na organização política dos negros, ressignificando o kilombo como um espaço de liberdade e vivência. Ela é considerada pioneira na pesquisa historiográfica sobre o tema.

o conceito de kilombismo[7], enquanto Beatriz foi pioneira na pesquisa histórica e no estudo teórico sobre o kilombo como espaço de resistência.

Uma das frases mais emblemáticas da historiadora e ativista Beatriz Nascimento é "A Terra é o meu kilombo. Meu espaço é meu kilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou". Essa fala reflete sua redefinição do kilombo como um espaço de resistência e identidade, não limitado ao passado, mas presente no corpo negro. Essa perspectiva de Beatriz Nascimento, compilada por Alex Ratts em seu livro *Eu sou Atlântica* (2006), busca recontar a história brasileira focando os negros como agentes ativos e sujeitos históricos, rompendo com a narrativa eurocêntrica que os colocava apenas como vítimas ou mão de obra.

> Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (1989). (Ratts, 2006, p. 59).

O afrocentrismo presente tanto no pensamento de Abdias do Nascimento quanto no de Beatriz Nascimento, apesar das

[7] O kilombismo é uma proposta política e ideológica criada por Abdias Nascimento que visa construir uma sociedade baseada nos valores de resistência, coletividade e igualdade dos kilombos históricos, especialmente o Kilombo dos Palmares. Defende a propriedade coletiva da terra, educação universal e o panafricanismo como forma de superar o racismo e a desigualdade. É uma filosofia de libertação centrada na experiência histórica e na sabedoria dos povos negro-africanos e afro-brasileiros. Mais que um refúgio do passado, o kilombismo é uma estratégia de luta contínua contra o racismo, a opressão e a exploração capitalista. Defende a igualdade, a justiça, a eliminação da propriedade privada dos meios de produção, educação gratuita para todos e a preservação ambiental. Busca a valorização da cultura negra e a união de todos os povos afrodescendentes (panafricanismo). Abdias Nascimento lançou o conceito no livro "O kilombismo: documentos de uma militância panafricanista" (1980), propondo-o como uma alternativa para a libertação do povo negro.

diferenças, converge na centralidade da luta antirracista, na valorização da ancestralidade africana e na ressignificação do kilombo como modelo de resistência e organização social. Ambos atuaram para desconstruir o mito da democracia racial e denunciar o genocídio e o apagamento histórico da população negra no Brasil. Para esses dois pensadores, a África e o kilombo são terras-mãe imaginadas.

6.1 Desenvolvimento

O recente interesse de brasileiros/as na *mbira* (instrumento musical melódico milenar africano de Zimbabwe e Moçambique), principalmente no bojo de movimentos de

afrocentricidade[8] e reafricanização[9] cultural da juventude negra atual, apontam para um renascimento desse instrumento musical em terras pindorâmicas. Na busca desses grupos por alternativas de expressões musicais fora dos padrões ocidentais euro-referenciados, que tem sido crescente e constante nos últimos anos, a mbira nyunganyunga apresenta-se enquanto uma valiosa alternativa.

[8] A afrocentricidade, é uma abordagem desenvolvida por Molefi Kete Asante, que busca analisar a realidade com base em uma perspectiva africana, valorizando a história, a cultura e a filosofia do continente africano e sua diáspora. Defende a importância da centralidade africana na interpretação do mundo, a valorização da identidade negra e a luta contra o racismo e a discriminação, promovendo a conscientização e o empoderamento da população negra, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ver Asante, 2009 e Nascimento, 2009.

[9] A reafricanização cultural da juventude brasileira refere-se ao crescente interesse e valorização da cultura de origem africana por jovens, especialmente em contextos urbanos e periféricos. Esse movimento se manifesta em diversas formas, como a apropriação de símbolos, a retomada de tradições, a produção artística inspirada na africanidade e a busca por referências culturais africanas. Um processo de reaproximação e redescoberta da cultura africana por jovens, que antes poderiam ter sido influenciados por uma visão eurocêntrica e hegemônica. Essa tendência não se limita a um grupo étnico específico, mas é observada em diversos segmentos da juventude brasileira, especialmente entre jovens negros e periféricos. Ver Pinho 2005, 2010 e Almeida 2008.

Da família dos lamelofones, a mbira consiste em uma placa de madeira (geralmente equipada com um ressonador) com lâminas de metal escalonadas, tocada segurando o instrumento nas mãos e arranhando (ou dedilhando) as lâminas com os polegares. Instrumento de forte apelo espiritual, é usado na cultura tradicional Shona para comunicação com os ancestrais. Os musicólogos o classificam como um lamelofone da família idiofônica dos instrumentos musicais. Na África Oriental e Austral, existem muitos tipos de mbira, geralmente acompanhados pelo hosho, um instrumento de percussão, similar às maracas. Os lamelofones já foram muito populares nos períodos Colonial e Imperial brasileiros até o final do século XIX, sob o nome genérico de "marimba". Trata-se de um tipo de instrumento bastante difundido na África Subsaariana, conhecido por uma variedade de nomes: *sanza, kisanji, karimba, kalimba, nsansi, malimba, mbira,* etc. (SILVA, 1995; RICCIARDI, 2000; GALANTE, 2015; NASCIMENTO, 2020).

Esse movimento de retomada da mbira, como forma de expressão musical afro-referenciada, se relaciona com dois conceitos teóricos. Um da antropologia: "a invenção da tradição", (Hobsbawn; Ranger, 1983; 1988). E outro da etnomusicologia: "revitalização musical" (tradução livre), (Livingston, 1999). Os estudos de movimentos de revitalização foram iniciados na década de 1980 com o trabalho pioneiro de Hobsbawm e Ranger, que entendem que tais movimentos envolvem a reinvenção da tradição.

O conceito de **invenção da tradição,** desenvolvido por Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1983, 1988), refere-se à criação de práticas e rituais que são apresentados como antigos e contínuos, mas que, na realidade, foram estabelecidos recentemente, frequentemente em resposta a mudanças sociais ou políticas. Essas "tradições inventadas" são caracterizadas por sua formalização, ritualização e pelo apelo ao passado, mesmo que esse passado seja em grande parte construído ou reinterpretado.

Em outras palavras, a invenção da tradição não implica necessariamente que algo seja falso, mas sim que há uma

intencionalidade na construção da narrativa de continuidade com o passado. Hobsbawn e Ranger, argumentam que essas tradições inventadas desempenham um papel importante na construção de identidades coletivas, na legitimação de instituições e na consolidação de regimes políticos.

> Segundo Tamara Livingston (1999), em uma síntese da literatura sobre *revivals* de música folclórica e antiga da Europa e USA, a partir de sua pesquisa sobre *revivals* de choro no Brasil, *music revivals*[10] (revitalização musical) são "movimentos sociais que buscam 'restaurar' um sistema musical que se acredita estar desaparecendo ou completamente relegado ao passado, em benefício da sociedade contemporânea" (Livingston, 1999 p. 66). Ela enfatiza o caráter ativista dos *revivals* e afirma que os revivalistas se posicionam em oposição a aspectos das correntes culturais hegemônicas contemporâneas, alinhando-se a abordagens históricas específicas, como alternativas culturais, em que a legitimidade se baseia na referência à autenticidade e à fidelidade histórica (Livingston, 1999).

A autora traz uma relação de seis pontos específicos que, segundo ela, se repetem em diversos movimentos de* revivals*, formando assim, a base de um modelo para se identificar e pensar características comuns a tais movimentos, como uma classe específica de fenômenos musicais. Portanto, um "fluxo entre fronteiras, não uma estrutura, e é descritivo em vez de prescritivo. Não prevê a dinâmica particular de cada reavivamento, nem limita os reavivamentos a esses aspectos" (Livingston,1999, p. 70). Mais adiante, veremos alguns paralelos entre esse modelo da autora, com o que estamos verificando acontecer em relação à mbira no Brasil da atualidade.

Os pontos acima citados são:

[10] Na atualidade, o Renascimento musical (music revivals) como conceito, não se refere a um período histórico específico (como o Renascimento musical dos séculos XV e XVI), mas sim a um fenômeno de revitalização e reapropriação de estilos e sonoridades do passado na música popular contemporânea. É um movimento que busca inspiração em épocas e gêneros musicais anteriores, trazendo elementos do passado para a produção musical atual, muitas vezes com uma roupagem moderna.

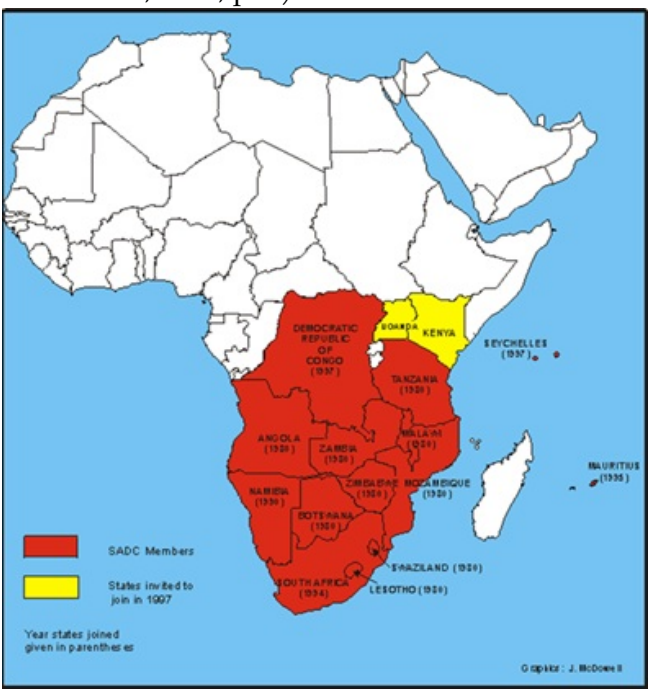
1. um indivíduo ou um pequeno grupo de "revivalistas principais";
2. informantes do *revival* e/ou fontes originais (por exemplo, gravações sonoras históricas);
3. uma ideologia e um discurso revivalistas;
4. um grupo de seguidores que formam a base de uma comunidade revivalista;
5. atividades revivalistas (organizações, festivais, competições);
6. empresas sem fins lucrativos ou comerciais que atendem ao mercado revivalista[11].

A *mbira nyunganyunga* é um instrumento do povo Shona de Moçambique (Províncias de Tete, Manica e Sofala), que foi levada para o Zimbabwe no início dos anos 1960 por um trabalhador zimbabuano – Jege (pronuncia-se "Jack") Tapera – que viveu alguns anos em Moçambique, e lá aprendeu a tocar esse instrumento. A partir daí, o instrumento se tornou muito popular entre a juventude zimbabuana (principalmente em algumas escolas secundárias) e representou uma revolução no cenário musical do país, pois passou a ser tocado por muitas meninas, que até então não eram encorajadas a tocarem a *mbira dzavadizimu* (de técnica mais complexa e com 7 teclas a mais do que a *nyunganyunga*), e encontraram nessa na nova mbira um ótimo meio de expressão (no Zimbabwe a *nyunganyunga* é também conhecida como: "mbira de mulher"). Chiwoniso Maraire[12] (cantautora zimbabuna, 1976 - 2013) foi a expressão máxima desse movimento:

[11] As cinco primeiras características são compartilhadas por todos os revivals musicais, enquanto o desenvolvimento de um mercado revivalista [ponto 9] tende a ser mais acentuado em áreas do mundo com uma economia de mercado altamente desenvolvida. Ver Livingston, 1999, p. 82.

[12] A primeira e maior estrela da música de Zimbabwe, a se expressar com a mbira nyunganyunga (grande compositora, cantora, feminista e ativista social). Filha do músico e professor Dumisani Maraire, pioneiro que escreveu o primeiro método de ensino da mbira nyuganyunga, ex-ministro do esporte e da cultura na década de 80, falecido em 1999. Chiwoniso Maraire nasceu em Olympia, Washington, e viveu até os sete anos nos Estados Unidos quando então seus pais retornaram para o país de origem, Zimbabwe.

A invenção da *mbira* com teclas de palmeira de ráfia-bambu data aproximadamente de três mil anos atrás no Centro-Oeste da África e foi disseminada pelo continente. Com o desenvolvimento da tecnologia de ferro, as teclas vegetais foram permutadas pelo metal na região abaixo do Vale do Rio Zambeze há aproximadamente 1.300 anos. Esta região compreende a maior parte da Rodésia do Sul (Zimbábue), sul e centro de Moçambique, sul e leste da Zâmbia, sul do Malawi e norte de Transvaal, na África do Sul (Tracey, 1972, p. 85 apud Silambo, 2021, p. 2).



Mapa da África com preenchimento vermelho correspondente ao território geográfico da África Austral composta de Angola, Botsuana, Comores, República Democrática do Congo, Essuatíni (antiga Suazilândia), Lesoto, Madagáscar, Maláui, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seicheles, África do Sul, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe.

Fonte: pordentrodaafrica.com

Nessa busca investigativa, objetiva-se pensar sobre a importância desse instrumento ancestral e os possíveis significados do seu

desaparecimento, fruto do forte racismo do período pós-abolição da escravatura, no bojo das buscas da população negra ex--escravizada[13], por inserção na nova dinâmica social e econômica do capitalismo nascente, com a chegada das muitas levas de imigrantes brancos ao Brasil, e os novos símbolos de modernidade e progresso que contribuíam para o abandono de velhas tradições africanas, aos poucos substituídas por novos bens culturais europeus. Na pesquisa, estão sendo mapeados fatores que influenciaram no esquecimento da mbira na memória social e musical na história do Brasil.

Por sua vez, em Moçambique, em razão da colonização portuguesa e suas peculiares formas de cooptação cultural, (os "assimilados"), a mbira (principalmente na capital, Maputo) a essa altura (anos 1960) não era mais conhecida, nem mesmo no meio dos músicos. Foi preciso inclusive a vinda de professores de Zimbabwe para ensinar os moçambicanos a tocarem a *mbira nyunganyunga*, no bojo de um movimento de renascimento instrumental e reinvenção cultural da mbira em Moçambique a partir dos anos 2000, quando alguns músicos[14] e pesquisadores de Maputo, imbuídos na preservação dos instrumentos musicais nacionais, iniciaram um movimento de retomada e renovação da *mbira nyunganyunga*, em termos de construção, execução e *performance*.

> A performance da *mbira* no Festival Raiz Tradicional, Festa da Mbira ou em saraus culturais realizados em Moçambique alicerça os processos de recriação, troca e socialização de experiências entre as comunidades, perpetuando a *mbira* nos espaços urbanos e suburbanos, onde esta tende a ser extinta, devido principalmente à desvalorização e estigmatização da cultura africana em África.

[13] Milhões de africanos e seus descendentes que foram libertados da escravidão no Brasil, especialmente após a Lei Áurea em 1888. Contudo, o processo de abolição foi inacabado, deixando essa população sem acesso à terra, educação, e trabalho digno, resultando em marginalização e exclusão social que perduram até os dias de hoje, manifestando-se em desigualdade, preconceito e racismo estrutural, conforme a perspectiva do movimento negro.

[14] Pedro Sitoe, Luka Mukavele, Ivan Mukavel, Nharira, Ozias Macoo, Mbalango, Simão Nhacule, Gás Butano, May Mbira, Xitaro, dentre outros. Ver Silambo, 2021 - 2023 e Nascimento, 2020.

> Estes eventos constituem uma forma de sensibilização e educação das pessoas e têm se transformado em ações de resgate da *mbira* (Silambo, 2021, p. 2).

É de suma importância a compreensão das influências e cruzamentos sonoros África/Brasil nas musicalidades brasileiras, para se chegar não apenas a um reconhecimento protocolar, mas principalmente, à fruição estética, valorização e recriação/reinvenção dessas tradições nos dias atuais, com os meios tecnológicos contemporâneos, alicerçados pelas raízes profundas dessas epistemes (culturas, filosofias, tecnologias, espiritualidades, idiomas etc.) de onde derivam seus fazeres musicais.

Ao longo dos últimos 15 anos, tenho desenvolvido vários estudos sobre musicalidades e instrumentos musicais africanos como *balafon*, *mbira dzavadzimo*, *djembé* e violão em estilos africanos, sobretudo os anos em que residi em Berlim, onde o acesso a esses saberes é bem mais simples e factível que em nosso país, devido a uma presença significativa de artistas africanos/as, atuantes nas cenas musicais alternativas locais, como em várias outras metrópoles da Europa, América do Norte, Japão entre outros lugares. Meu interesse pela *mbira* nasce de minha convivência e meu aprendizado com Stella Chiweshe[15] em Berlim, por volta de 2011 e 2012. Stella é pioneira, como mulher virtuose desse instrumento de tradição masculina (principalmente no Zimbabwe de onde ela era natural), uma mestra da música e da espiritualidade em torno da *mbira*. Nessa época de muitas descobertas a respeito de musicalidades africanas, tais como, estudo de *balafon*, violão africano, coral africano, eu começo a me perguntar por que não conheci essas outras possibilidades de práticas musicais na minha infância e adolescência (tanto na escola básica quanto na escola de música).

[15] Stella Chiweshe (também Stella Rambisai Chiweshe, Stella Rambisai Chiweshe Nekati, Mbuya Stella Chiweshe ou Stella Nekati Chiweshe; 8 de julho de 1946 – 20 de janeiro de 2023) foi uma musicista zimbabuense. Ela era conhecida internacionalmente por cantar e tocar o mbira dzavadzimu, um instrumento tradicional do povo Shona do Zimbábue.

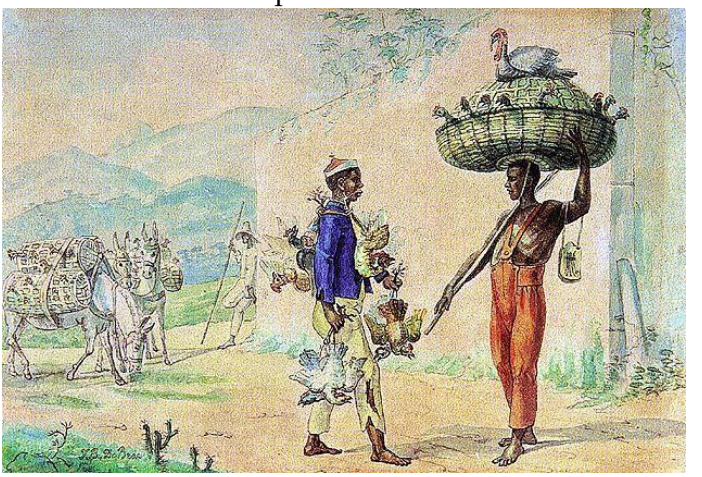
A cultura da mbira foi resgatada e reinventada em Moçambique a partir do final da década de 1990, depois de apagada pela colonização portuguesa, por alguns músicos/pesquisadores/construtores de instrumentos musicais moçambicanos em Maputo. Entre eles: Pedro Sitoe, Lucas Mucavele, Ivan Mucavel, Nharira, Ozias Macoo, May Mbira, Xitaro, dentre outros. Ver Silambo, 2023 e Nascimento 2020.

Um pouco do cenário que presenciei em Maputo nas novas turmas do curso de licenciatura em música da ECA – UEM (Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Modlane), onde exerci a função de professor visitante no 1.º semestre de 2023, em duas disciplinas de etnomusicologia. Na disciplina de mbira, sobre o comando do professor Pedro Sitoe (que frequentei enquanto estudante), o quadro era animador, sob a perspectiva de continuidade e popularização dessa tradição reinventada em Moçambique a partir de finais dos anos 1990, por alguns músicos e pesquisadores abnegados como o próprio professor Sitoe. Os jovens estudantes, alguns que já tocavam em nível avançado, outros iniciantes, demonstravam um profundo respeito e orgulho em se desenvolverem em uma cultura instrumental genuinamente africana (embora o ambiente e os direcionamentos pedagógicos predominantes na faculdade, não fossem assim, tão "anticoloniais").

Sob o nome genérico de Marimba, Marimba de Preto ou "*Matungo*", os lamelofones tiveram sua presença registrada em nossa história, por meio das* *gravuras que retratavam a vida social dos negros, romances, dicionários de termos africanos utilizados no Brasil e diversos outros documentos, como anúncios de negros fugidos (nos quais, além das características físicas, frisava-se, por exemplo, as capacidades de bom tocador de marimba) em jornais, comprovam a sua popularidade à época.

Do período do Brasil Colônia, temos vários registros de negros de ganho (vendedores ambulantes cativos, e ou livres), com suas marimbas (nome genérico usado à época no Brasil, para os vários

tipos de lamelofones) dependuradas no pescoço, como se vê aqui na figura 2, onde o vendedor galinhas e peru, tem um lamelofone pendurado no braço – e mais que um utensílio de estímulo ao trabalho, transparece como uma marca étnico identitária, um símbolo de humanidade e poder estético na sua momentânea liberdade restrita de ir e vir pelas ruas da cidade.



Negros vendendo galinhas e peru – J.B. Debret (*O vendedor tem um lamelofone pendurado no braço*)

Fonte: enciclopedia.itaucultural.org.br.

Essas iconografias, apesar de serem registros fundamentais dessa era cultural brasileira, sem as quais estariam perdidas as visualidades dessas memórias musicais, não devem ser tomadas como uma amostra absoluta e isenta da realidade fatual, pois, em vários aspectos, obedeciam a diretrizes ideológicas dominantes na época, ou seja, refletem o olhar da tradição colonial a que os artistas produtores dessas obras pertenciam. Na figura 3, vemos facilmente uma padronização de corpos (fortes, saudáveis, bem vestidos), a cordialidade e a alegria despreocupadas, a ausência de conflitos, etc. Mas, apesar dessas distorções da realidade, será por meio de projetos, como "A Missão Francesa", da qual participa o desenhista

e pintor Jean Batista Debret[16] (1835), que teremos alguns relatos importantes e reveladores:

Os negros benguelas, de Angola, devem ser citados como os mais musicais e são principalmente notáveis pelos instrumentos que fabricam: a *marimba*, a *viola de angola*, espécie de lira de quatro cordas, o *violão*, que é um coco atravessado por um bastonete de latão que serve de cabo e no qual amarra uma única corda de latão presa a uma cravelha e da qual, pela pressão alternada do dedo, tiram sons variados com uma espécie de arco pequeno; e finalmente o *urucungo*, aqui representado. Este instrumento se compõe da metade de uma cabaça aderente a um arco formado por uma varinha curva com um fio de latão sobre o qual se bate ligeiramente. Pode-se ao mesmo tempo estudar o instinto musical do tocador, que apoia a mão sobre a frente descoberta da cabaça, a fim de obter pela vibração um som mais grave e harmonioso. Este efeito, quando feliz, só pode ser comparado ao som de uma corda de tímpano, pois é obtido batendo-se ligeiramente sobre a corda com uma pequena vareta que se segura entre o indicador e o dedo médio da mão direita (Debret [1834] 1989, v. 2, p.164).

[16] Debret (1768-1848) foi pintor, desenhista, gravador, cenógrafo e professor de artes francês, contratado pela Coroa Portuguesa, integrou a assim chamada "Missão Artística Francesa", que veio para o Brasil durante o Primeiro Império, logo após a derrota de Napoleão em 1816 e aqui permanecendo até 1831. Mantendo certa visão crítica das desigualdades sociais e fortemente influenciado pela revolução francesa (1789-1799), produziu no Brasil, segundo Leenhardt (2013), uma obra dividida em duas instâncias estéticas e ideológicas diversas: "As condições sociais de sua produção explicam, em grande parte, essa dualidade: de um lado, o pintor de história, cuja competência profissional o rei paga para tornar pública a glória e o esplendor da Corte; de outro lado, o filho da revolução, que tem o seu olhar tanto voltado para o povo quanto para a Corte, e passa a dar vida ao universo cotidiano e ao espaço desconhecido da rua, por meio dos quais ele destila uma crítica mordaz aos próprios códigos da representação social que usa também para figurar o universo cortesão" (Leenhardt, 2013).

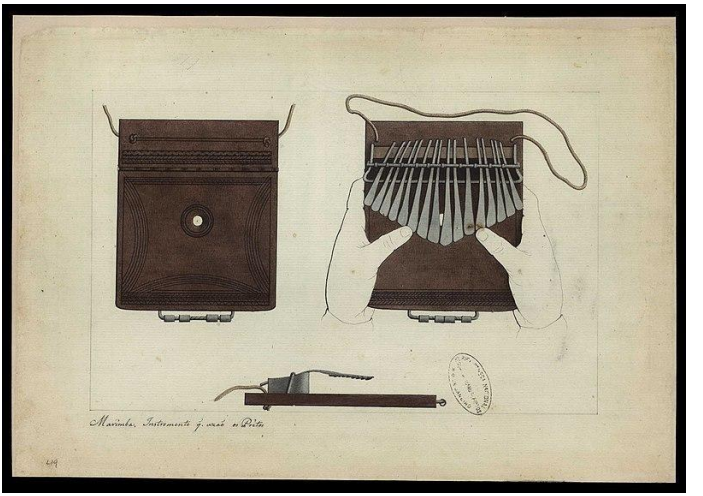


"Passeio de domingo à tarde" – Registro de J. B. Debret séc. XIX (*homens da frente com duas mbiras*)

Fonte: musicabrasilis.org.

Desenho de extremo preciosismo e primeira imagem detalhada de um lamelofone no mundo, retrata a assim chamada "marimba de pretos", feito entre 1783 e 1792, no norte do Brasil, durante a expedição do naturalista baiano Alexandre Rodrigues Ferreira (Viagem filosófica pelas Capitanias do Grão Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá, 1783-1792) por um dos gravuristas (Joaquim José Codina e José Joaquim Freire) que integraram a equipe dessa expedição[17].

[17] Estampa contendo 3 desenhos, correspondentes às posições inferior, superior e lateral de um lamelofone, inclui desenho das mãos segurando tal instrumento musical. Desenhos aquarelados de Joaquim José Codina e José Joaquim Freire. Originais: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Seção de Manuscritos. in Viagem filosófica pelas Capitanias do Grão Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá, 1783-1792. Rio de Janeiro, 1971-74. pr. 54, 113, 117, 119, 122 e 139 e na ed. de S. Paulo, 1970. "Considerando estudos e registros que tratam do Maranhão (à época o Maranhão abrangia o território que hoje chamamos de Região Norte do Brasil)) com base nesses amplos limites geográficos, há a coleção do filósofo e naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815), pertencente hoje à Biblioteca Nacional (BN) e disponível em meio digital, sobre sua expedição na região Amazônica entre 1783 e 1792 para documentar fauna, flora, arquitetura e costumes dos habitantes locais. Os últimos contam com



Marimba instrumento que usam os pretos – gravura do século XVIII
Fonte: Acervo Digital Afro-Brasileiro - Flickr.com.

6.2 A questão da metodologia de ensino da mbira

Outro diferencial que se interliga ao que dizíamos acima, sobre as diferenças entre concepções ocidentais e africanas do fazer musical, se refere à metodologia de ensino. Embora nos últimos anos as discussões acerca da decolonidade do saber na área musical tenham ganhado espaço no meio acadêmico, nota-se que a escrita/leitura da música continua como um parâmetro basilar do ensino formal de música (tanto em nível básico quanto em nível superior). Isso vai acarretar uma série de consequências limitadoras que dificultam o acesso, autodesenvolvimento, e futura autonomia no aprendizado de música instrumental africana (na verdade qualquer tipo de linguajem instrumental).

ilustrações de instrumentos musicais de comunidades indígenas, além de uma mbira (também chamada de kalimba), originária do Zimbábue e que comprova a influência africana na região já nessa época". Ver Cerqueira, [Notas sobre a Etnomusicologia no Maranhão], 2021.

Para além das dificuldades de uma representação eficaz das complexidades rítmicas das musicalidades africanas, utilizando-se do sistema de escrita ocidental, com pentagramas, figuras rítmicas etc. (ver em Nketia, 1974; Kubik 1979; 1994; Oliveira Pinto 2004, dentre outros), vale ressaltar a eficácia da transmissão oral de conhecimentos musicais, quando ordenados dentro de uma lógica (racionalidade metodológica) de transmissão de conceitos técnicos e estéticos (também aliada a formas alternativas de escrita) que privilegiem a simplicidade e a objetividade do fazer musical.

A prática musical é vista muito mais enquanto ponte para o imponderável da expressividade humana e compartilhamento/construção de valores estéticos, do que a capacidade de entendimento/reprodução de um modelo pronto e totalmente predeterminado de execução instrumental. Aí, reside, com base em nossa experiencia e estudo, um ponto fundamental de diferenciação entre concepções musicais ocidentais conservadoras, e outras que queiram abordar musicalidades africanas e afro-diaspóricas embasadas em caraterísticas culturais, estéticas e filosóficas inerentes a elas próprias.

> [...] O fazer musical, quando executado por aqueles que o fazem pensando, e o pensam fazendo, difere essencialmente da prática de músicos que procuraram estudar os princípios de estrutura e forma descritos acima, para aplicá-los às próprias composições. (Oliveira Pinto, 2004, p. 22).

Na prática de ensino do Projeto Vivências em Músicas de Mbira, desenvolvemos (ou descobrimos, pois ela já estava lá) uma forma peculiar de introduzir os três bicordes[18] (ou acordes de

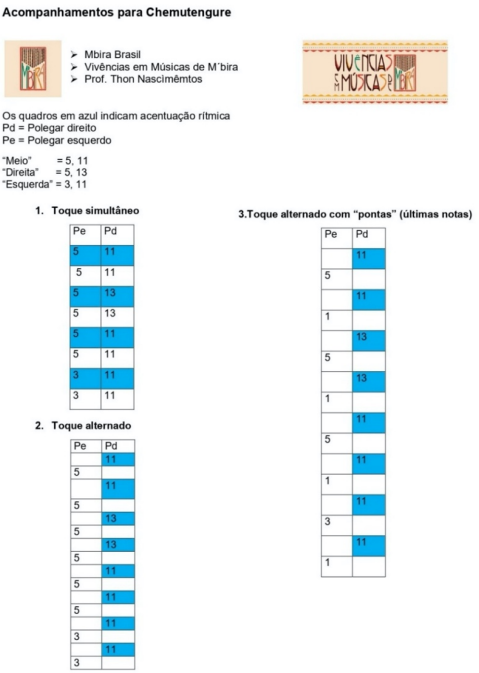
[18] Bicordes são estruturas harmônicas formadas exclusivamente por dois sons simultâneos, em instrumentos melódico-harmônicos (as mbiras e os lamelofones em geral, assim como os xilofones africanos: balafon, timbila, marimba etc.) cuja fisiologia nos permite tocar (dentro dos padrões usuais de execução) até duas notas ao mesmo tempo, o que difere da teoria harmônica ocidental, calcada em acordes a partir de três sons (fundamental, 3ª e 5ª) sobrepostos. Não obstante essas peculiaridades, podemos via de regra, nos valer das funções harmônicas ocidentais (tônica, subdominante, dominante, etc) para análise harmônica das músicas da tradição de mbira.

dois sons), necessários para a execução da música *Chemutengure*[19], calcada na dimensão espacial e na lateralidade (meio [centro], direta e esquerda), presentes na disposição das teclas da mbira (uma lógica prévia e inerente à fisiologia própria do instrumento) em conexão com a posição/movimento das mãos (na verdade, posição dos polegares) em relação ao teclado. Ver tablatura[20] do acompanhamento inicial para *Chemutengure,* logo abaixo. Com os polegares no "meio" (centro do teclado: teclas 5 e 11), estamos no centro tonal do campo harmônico principal[21] da *mbira nyunganyunga* (tônica). Deslocando a tecla do polegar direito para a direita e mantendo a tecla da esquerda (5 e 13), temos a posição "direita" (subdominante). E deslocando as duas teclas dos dois polegares para a esquerda (3 e 11), temos a posição "esquerda" (dominante).

[19] Peça clássica, tradicional e uma das mais conhecidas do repertório shona para mbira (originalmente pertencente ao repertório milenar da mbira dzavadzimu, foi adaptada por Dumisani Maraire nos anos 1960 para mbira nyunganyunga). Ver Silambo 2018 e 2023.

[20] A tablatura que apresentamos logo abaixo é para os primeiros encontros, portanto para iniciantes. Posteriormente trabalhamos versões mais avançadas das mesmas ideias de arranjo, inclusive com a introdução do dedo indicador direito.

[21] Na mbira nyunganyunga temos dois campos harmônicos maiores e seus relativos menores (F e Dm, C e Am), nos quais podemos, de forma prática e procedendo às devidas adaptações (adaptações ao conceito harmônico de bicorde), interpretações e arranjos, executar inúmeras canções do repertório africano, afrodiaspórico e afrobrasileiro, dentre outros.



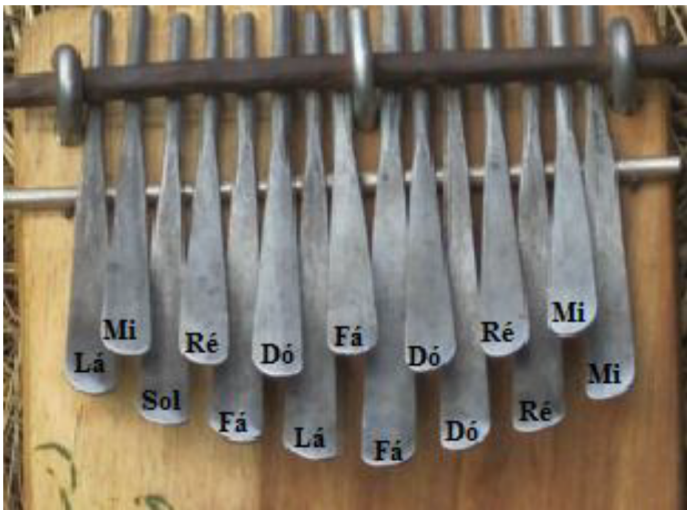
Tablatura de mbira nyunganyunga – música Chemutengure

Fonte: Mbira Brasil.

Tudo isso (principalmente o toque simultâneo) seguindo a célula rítmica básica do baião, de fácil entendimento, pois já faz parte do arcabouço estético-rítmico cultural brasileiro.

Portanto, aliando a fisiologia do instrumento e as coordenadas básicas de localização espacial: direita, esquerda e meio, os participantes assimilam a princípio, uma forma de acompanhamento para uma canção de mbira *Chemutengure* e, posteriormente, com o aprendizado e assimilação de outras canções na mesma tonalidade (Fá), vai-se desenvolvendo uma percepção auditiva e visual-tátil do teclado da mbira, além da consciência harmônica das funções tonais primárias (tônica, subdominante e dominante), e aliando-as às coordenadas de localização básicas (direita, esquerda e meio), aos movimentos e progressões harmônicas de cada canção, de modo gradual e orgânico.

6.3 As notas no teclado da mbira nyunganyunga e a numeração das teclas



Disposição das notas no teclado

Fonte: Silambo, 2017, p. 12.



Numeração das teclas

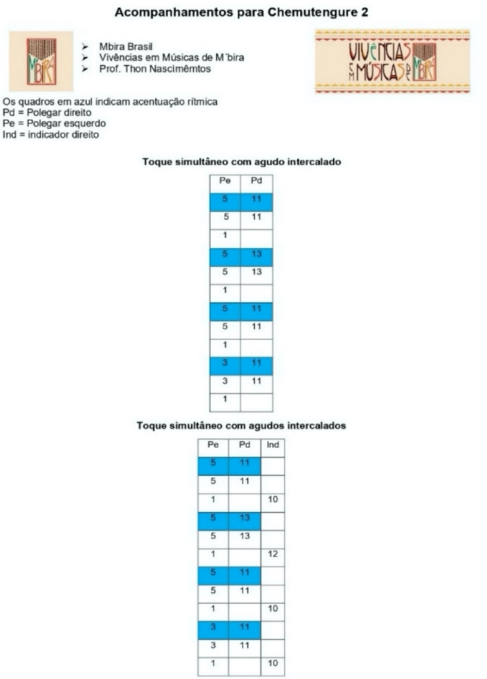
Fonte: Silambo, 2017, p. 12.

Na imagem abaixo (figura 8), vemos um importante acréscimo técnico na execução dessa peça, que irá se estender para diversas outras músicas e abrir várias possibilidades de articulações futuras, principalmente em contextos grupais de prática instrumental. Por exemplo, a divisão do grupo mbireiros/as em naipes, em que cada subgrupo toca um tipo de articulação rítmico-melódica, criando assim, texturas sonoras polifônicas e novas variedades de percepção rítmico-harmônica. Toque simultâneo com agudo[22] intercalado:

A tecla 1 – extremidade esquerda do teclado inferior (nota lá), é tocada nos contratempos (parte fraca do tempo) da batida (célula rítmica), permanecendo ainda, na rítmica básica do baião. Logo depois, o toque simultâneo com agudos intercalados, em que acrescentamos a tecla 15 – extremidade direita do teclado inferior (nota mi).

Na figura 8, uma nova música em que a mesma batida, levada ou condução rítmico-melódica, se adequa perfeitamente. Na prática de ensino da mbira, tenho percebido que, a partir dessa célula rítmica do baião aliada às características e especificidades sonoro-musicais da mbira, é possível acompanhar uma variedade de ritmos da musicalidade afro-brasileira.

[22] A nota em questão (tecla 1 = nota lá) não é tão aguda, mas preferi conservar o termo que utilizo nas oficinas. Como também, na expressão: Toque simultâneo com agudos intercalados, em que geralmente utilizamos a teclas 1 e 15 (tecla 15 = nota mi, de frequência média e não aguda).



Tablatura de mbira nyunganyunga – música Chemutengure 2

Fonte: Thon Nascìmêmtos, 2026.

Na prática de ensino da mbira, tenho percebido que, a partir dessa célula rítmica do baião aliada às características e especificidades sonoro-musicais da mbira, é possível acompanhar uma variedade de ritmos das musicalidades afro-brasileiras.

6.4 A mbira no Brasil contemporâneo

Na contemporaneidade, a busca de raízes culturais africanas por pessoas afrodescendentes brasileiras pode ser considerada como uma forma de cura individual e coletiva, funcionando como uma jornada de resgate de identidade, ancestralidade e reparação psicológica contra os traumas históricos da escravidão e o racismo estrutural. Esse movimento é frequentemente descrito como um "reencontro com as origens", permitindo que indivíduos negros preencham o silêncio histórico imposto, fortalecendo

sua autoestima e pertencimento. Essa jornada é o que os psicólogos chamam hoje de "*kilombo* terapêutico", validando dores e fortalecendo identidades.

Além de mim, existem vários músicos atuando na cena da música afro-brasileira engajados em tornar a mbira e outros instrumentos tradicionais africanos mais visíveis no Brasil. Por enquanto, podemos numerar a presença da *mbira nyunganyunga*, *mbira dzavadzimu* e *kalimba*, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Brasília, Mato Grosso.

Hoje temos a cultura da mbira ressurgindo em vários pontos do Brasil:

6.5 Em São Paulo: Décio Gigioelli, Yurungai, Otis Selimane, Eduardo Scaramuzza, Fábio Timbira.

6.6 Rio de Janeiro: Fábio Mukayna, Luisa Ganibal, Spirito Santo.

6.7 Belo Horizonte: Sérgio Pererê.

6.8 Recife: Amaro Feitas, Beto Xambá.

6.9 Salvador: Thon Nascìmêmtos e diversos, novos mbireiros, oriundos das várias edições do Projeto Vivências em Músicas de Mbira.

Acredito que a retomada da mbira nas cenas musicais africanas e afro-referenciadas no Brasil atual é como a descoberta de um elo perdido da musicalidade afro-brasileira. Isso é relevante, não apenas pelo registro das diversidades de linguagens e práticas

musicais de origens africanas no país (ver Agawu, 2003), mas também, por possibilitar um entendimento melhor para pensarmos as agências e mobilizações de musicistas e suas práticas expressivo-musicais no campo das disputas simbólicas e político-ideológicas, em torno das africanidades musicais no Brasil contemporâneo.

Considerações finais

Ao longo de três anos, venho promovendo ações pedagógico-musicais que pretendem divulgar essa musicalidade e cultura instrumental africana, por meio de *workshops* de *mbira nyunganyunga* na Bahia, e há um ano e meio também no formato de curso de extensão universitária na UFT *campus* de Arrais. Essas iniciativas, somadas a um movimento crescente de diversos/as artistas que se expressam por meio da mbira, engajados/as na tentativa de promover o ressurgimento dos lamelofones no universo musical brasileiro, assemelham-se ao que poderíamos chamar de movimentos de *music revivals* (Livingston, 1999) e ao conceito de "invenção da tradição" (Hobsbawn; Ranger, 1983, 2015).

O projeto atendeu, de forma direta até agora em suas 3 edições, 34 pessoas que participaram das vivências – 25 adultos e 9 crianças. Divulgamos muitas informações sobre instrumentos musicais africanos em geral, sobre artistas e bandas do continente Africano (diversos vídeos sobre música instrumental africana e *mbira music*) e sobre a mbira – esse instrumento musical que faz parte da história cultural do Brasil. Também divulgamos fotos e vídeos dos resultados das oficinas na página do Instagram do Projeto Vivências em Músicas de Mbira, da marca Mbira Brasil. (Ver: Mbira Brasil, 2026). Tentamos assim, expandir a revitalização da mbira já em curso na Bahia, levando para Arraias – Tocantins, por meio dos Projetos de Extensão Universitária, esse artefato cultural bantu, que une presente, passado e futuro por meio da música.

Portanto o que me motiva a essas viagens, pesquisas e projetos musicais em torno do Continente-Mãe, é a certeza de que o povo brasileiro precisa conhecer a África em todas as suas potências, complexidades e contradições: estéticas, filosóficas, tecnológicas, econômicas, geopolíticas e sobretudo musicais. As musicalidades africanas, tão ricas, antigas e sofisticadas, são um grande manancial de diversidade sonora e de possibilidades de expressões estético-musicais. Elas representam outras formas de leitura interpretação, interação, intervenção e cura do mundo por meio da música, que podem contribuir decisivamente para fazermos as pazes com o nosso passado africano do Brasil, e avançarmos enquanto sociedade para um futuro mais humano, fraterno e estética, filosófica e ideologicamente menos colonizado.

Fomentar e difundir a cultura da mbira hoje em nosso país, representa, além de um resgate histórico para um dos instrumentos musicais melódicos mais populares do Brasil Colônia e Império, também um passo para o futuro. Não é apenas olhar para o passado. Esse movimento reproduz exatamente o sentido do SANKOFA, na definição de Abdias do Nascimento, "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro". Seguimos assim, divulgando a potência criativa da mbira como meio de expressão e reconexão ancestral, promovendo uma nova perspectiva sobre as diversas Áfricas, por meio desse bem cultural milenar do povo Shona de Zimbábue e Moçambique, com aproximadamente 1.500 anos de existência, que conecta passado, presente e futuro, por meio da música.

Referências

AGAWU, Kofi. **Representing African music:** postcolonial notes, queries, positions. New York: Routledge, 2003.

AGAWU, Kofi. Como não Analisar a Música Africana.* **In*: LAUER, Helen; ANYIDOTO, Kofi (orgs.). **O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades através de Perspectivas Africanas**. Vol. IV. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2016. 173-197

ALMEIDA, Armando. A reafricanização recente da Bahia enquanto uma ação anti-racista. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, UFBA, 4, 2008, Salvador. **Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT).** Salvador: UFBA, 2008. p. 1-15.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 147, n.º 212, p. 5, 5 nov. 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento rural e Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Parfor Equidade. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=

download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2026.

CERQUEIRA, D. L. Notas sobre a Etnomusicologia no Maranhão: revisão comentada da literatura. *In*: VIII Jornada de Etnomusicologia / VI Colóquio Amazônico de Etnomusicologia, 2021, Belém. **Anais da VIII Jornada de Etnomusicologia / VI Colóquio Amazônico de Etnomusicologia.** Belém: Editora da UFPA, 2021. v. 1. p. 160-173.

Debret, Jean-Baptiste. (1834-1839). **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Paris: Firmin Didot Frères, Imprimeurs de l'Institut de France. (Tradução brasileira de Sérgio Milliet, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Círculo do Livro, 1940).

GALANTE, Rafael B. F. **Da cupópia da cuíca**: a diáspora dos tambores centro-africanos de fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro (Sécs. XIX e XX). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HOBSBAWN, Eric. J. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 10.ª ed. [1. Ed. 1983]. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KUBIK, Gerhard. **Angolan traits in black music, games and dances of Brazil. A study of African cultural extensions overseas**. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979. (Coleção Estudos de Antropologia Cultural, 10).

KUBIK. Theory of African Music, Berlim, Florian Noetzel Verlag, 1994.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do Império brasileiro. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 509-523, 2013

LIVINGSTON, Tamara E. Music revivals:** **towards a general theory.** Ethnomusicology**, vol. 43, n. 1, p. 66-84. 1999. Disponível em: https://www.scribd.com/document/738202639/. Acesso em: 15 mar. 2026.

MBIRA Brasil. Bahia (@mbira.brasil). Instagram photos and videos. 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/stories/highlights/18055927571590998/. Acesso em: 18 mar. 2026.

NASCIMENTO, Ailton M. Músicas e práticas musicais africanas nos cursos de Licenciatura em Música na Bahia. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

NKETIA, J. H. Kwabena. **The Music of África.** New York: W. W. Norton & Company, 1974.

PINHO, Osmundo de Araújo. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 127-145, 2005

PINHO, Osmundo.** O Mundo Negro: Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador**. Curitiba: Progressiva, 2010.

PINTO, de Oliveira. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira. **Revista África**, São Paulo, n.º 22-23, p. 87-109, 9 dez. 2004.

RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 10ª ed. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual***:* possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Diáspora Africana, Filhos da Terra, 2018.

RICCIARDI, Rubens. R. **Manuel Dias de Oliveira:** um compositor brasileiro dos tempos coloniais - partituras e documentos. 2000. 142 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILAMBO, Micas Orlando. **A prática de ensino da Mbira na música Moçambicana**: aspectos didáticos e metodológicos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 23, 2017, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017. p. 1-20.

SILAMBO, Micas Orlando.** **O ensino e a aprendizagem da mbira nyunganyunga em sua dimensão técnica: uma pesquisa-ação com licenciandos em música da UFRN. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, UFRN, Natal, 2018.

SILAMBO, Micas Orlando. **Performance da mbira em África**: experiências, ações e interações do mestre Moto M'djindja. Opus, São Cristóvão – SE, v. 27, n.º 3, p. 1-25, set. dez. 2021.

SILAMBO, Micas Orlando. **Práticas e estratégias dos/das vachayi va timbira em Maputo (Moçambique) para a manutenção e reinvenção de suas artes musicais**. **Per Musi**, v. 24, p. 1-20, 2023.

SILVA, Salomão J. **Memórias sonoras da noite:** Musicalidades africanas no Brasil oitocentista. 2005**.** 431 f. Tese (Doutorado em História) – PUC--SP, São Paulo, 2005.

TRACEY, Andrew. The Original African Mbira? **African Music,** v. 5, n. º 2, p. 85-104, 1972.

CAPÍTULO 7

Deficiência como marcador social da diferença: o curso de musicalização infantil da FAMES

Ana Carolina dos Santos Martins
Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES
ana.martins@fames.es.gov.br

Edimilson Rodrigues de Souza
Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES
edimilson.souza@fames.es.gov.br

Este capítulo é um convite para pensar deficiência como diferença. Não pretendemos com isso reduzir ou desqualificar as lutas por acessibilidade e participação da vida pública capitaneadas por grupos e movimentos sociais organizados que reivindicaram, desde a segunda metade do século XX direitos específicos e diferenciados, além de políticas públicas para pessoas com deficiência.

Nossa intenção é, ao contrário, mobilizar um conjunto de autores que ressoam na nossa experiência docente nos cursos de extensão da Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" (Fames), para mobilizar um debate que sustente o nosso argumento de que deficiências podem ser também percebidas como diversidade cultural, no sentido de que ela marca

qualidades de diferença e diferenciação entre pessoas e grupos sociais, em lutas políticas por redução de desigualdades e direitos por ampla participação no debate público, o que inclui direito ao acesso e permanência em instituições públicas, com garantias de adaptabilidade, especialmente, ainda que não exclusivamente, em instituições de ensino e de produção e difusão cultural.

Essa proposição ressoa no argumento de Pedro Lopes (2022), para quem é corolário incluir a categoria "deficiência" no repertório do sistema classificatório que mobiliza raça, gênero, classe e sexualidade como marcadores sociais da diferença, para descrever analiticamente formas de discriminações, exclusões, desigualdades e violências, perpetradas contra esses grupos sociais marginalizados e excluídos das esferas públicas de decisão e participação.

Partindo dos pressupostos ora anunciados, o objetivo desse capítulo é analisar os efeitos da implantação dos Núcleo de Acessibilidade Educacional e Permanência (Naep), na formação continuada e acompanhamento psicopedagógico de estudantes de licenciatura em música, selecionados por meio de editais de monitoria, que atuam nos cursos de extensão de Musicalização Infantil. Nossa proposição é avaliar as interações planejadas entre coordenação pedagógica, monitores e monitora, discentes do curso de licenciatura em música, selecionados/as anualmente via edital público interno, crianças com deficiência que apresentam laudos neuropsicológicos no ato da matrícula ou ao longo do curso de musicalização infantil e os docentes vinculados ao Naep que recebem as demandas de acessibilidade didático-pedagógicas e estruturam ações de formação e acompanhamento para docentes, monitores e discentes na perspectiva da educação especial inclusiva (Carniel, 2018; Gediel *et al.*, 2019; Rios, 2019) e orientadas pelas políticas do cuidado integral, estímulo à autonomia e reconhecimento das diferenças e direitos diferenciados (Diniz *et al.*, 2006; Maior, 2017; Von Der Weid, 2018).

7.1 Contexto da Fames e dos cursos de extensão

> A Fames é a primeira instituição de Ensino Superior em Música do estado do Espírito Santo. Desde a sua criação, em maio de 1954, ela vem formando músicos e musicistas, instrumentistas, educadores e educadoras musicais, para atuarem em orquestras, grupos musicais e espaços educacionais escolares e não escolares, como projetos sociais, por exemplo, no estado do Espírito Santo, em outros estados do Brasil e outros países, tanto na música de concerto quanto na música popular (Carneiro; Ribeiro, 2010).

A Fames é a única instituição de ensino superior estadual no Espírito Santo com acesso amplo por meio de vestibular. O estado possui outras instituições de pesquisa e ensino superior estaduais, mas nenhuma delas oferece cursos de graduação de acesso aberto e amplo nos moldes da Fames e de outras universidades públicas brasileiras. São elas: Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp); Academia da Polícia Militar do Espírito Santo (APM); Academia da Polícia Civil (Acadepol); Centro de Ensino e Instrução de Bombeiros (CEIB); Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação (ICEPi); Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN); Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper).

Além dessas instituições de ensino superior e pesquisa de competência administrativa e jurídica estadual, o Espírito Santo possui 23 *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e 04 *campi* da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que oferecem cursos de graduação e pós-graduação na capital e no interior do estado, sendo a Ufes, além da Fames, a única instituição que oferece cursos de graduação em Música – Licenciatura em música e Bacharelado em Música, com habilitação em Composição.

A Fames, por sua vez, oferece três cursos de graduação: Bacharelado em Música, com habilitação em Instrumento/Canto; Bacharelado em Música, com habilitação em Música Popular; e Licenciatura em Música, com habilitação em Educação Musical.

Para ingresso nestes cursos é realizado exame de vestibular próprio, composto de provas escritas de redação, conhecimentos musicais; e prova prática de solfejo e leitura rítmica, e habilidade instrumental/canto.

Além desses três cursos de graduação, a Fames oferece cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) em Educação Musical na Escola e Performance e Pedagogia do Instrumento/Canto, gratuitamente, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), por meio da Universidade Aberta Capixaba (UnAC).

No âmbito da extensão a Fames oferta anualmente cursos de musicalização e formação musical, de acesso amplo e gratuito e ingresso via processo seletivo, atendendo crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos na região metropolitana de Vitória e em outros municípios do estado.

Os currículos são organizados para oferecer formação livre em música, da infância até a fase adulta. As atividades pedagógicas são realizadas tanto no campus da Fames quanto em escolas públicas estaduais e espaços físicos cedidos pela própria comunidade, nos seguintes cursos: Musicalização Infantil; Formação Musical com habilitação em diversos instrumentos e canto; Música na Rede, realizado com adolescentes e jovens, em escolas públicas estaduais, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (Sedu); Música na Maturidade.

O corpo docente e coordenações desses cursos de extensão é majoritariamente composto dos próprios docentes da Fames, que distribuem sua carga horária entre graduação e extensão, e, no caso do Programa música na Rede, por docentes e estagiários bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

Em 2024 e 2025, o curso de musicalização infantil contava com 125 alunos matriculados, entre as turmas de níveis I, II e III. Desse total, 13 alunos apresentaram laudos com demandas educacionais específicas, com o registro das seguintes condições:

transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno opositor desafiador, entre outras.

O Naep foi criado em março de 2023, como grupo de trabalho permanente, por meio da Instrução de Serviço n.º 25/2023-FAMES, formado por 10 pessoas, 6 professores com formação em psicologia, antropologia e música, 1 pedagoga e 3 monitores (estudantes de graduação em música da Fames).

O Naep é um núcleo interdisciplinar e multiprofissional que articula um conjunto de ações de intervenção educacional e pesquisa com ênfase no reconhecimento e atendimento de demandas socioeducacionais de estudantes com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, de forma que todos os estudantes que necessitem de vivenciar um processo acadêmico adaptado tenham seus direitos garantidos.

Na perspectiva do Naep, as múltiplas deficiências são também entendidas como diferenças e diversidade cultural (Diniz *et al*., 2006; Lopes, 2019) e, portanto, como componentes das relações sociais entre pessoas e as dinâmicas de ensino-aprendizagem de práticas musicais, assim como na formação e atuação de profissionais da música em espaços formais e não formais de ensino.

Além da ênfase em processos de acessibilidade, metodologias adaptadas e ações que visem às condições de permanência para pessoas com deficiência, os trabalhos do núcleo também se concentram na acessibilidade e permanência educacional de quaisquer outras diversidades e/ou especificidades educacionais na Fames. Conforme sugerido por Pedro Lopes, com base nos contextos etnográficos da sua pesquisa:

> Se a deficiência é um devir propriamente humano – inevitavelmente histórico – em função da vida em corpos, espaços e tempos, ela pode ser considerada como categoria analítica que interpela também os corpos que não nomeia. Meu corpo não deficiente é agente relacional na marcação da deficiência no corpo de Henrique, por exemplo, pela suspeita – e consequente

> surpresa – de que ele não teria domínio do caminho para casa. A sugestão, portanto, é por tomar deficiência como categoria analítica que pode nos ajudar a nomear a desigual variedade de formas, funcionalidades e experiências corporais que vivemos, ou, ainda, a desigual variedade das relações sociais que atribuímos a formas, funcionalidades e experiências corporais – sejam elas marcadas ou não pela categoria pessoa com deficiência (Lopes, 2019, p. 85).

> Se, na esfera das deficiências físicas, a noção de suporte materializa-se em objetos, como próteses mecânicas, cadeiras de rodas, AASI[1], bengalas etc., ou em acomodações no ambiente físico, como rampas de acesso ou tradutores de Libras, no autismo, e em outras situações neurodivergentes, ela sugere a agência e a ingerência de sujeitos humanos. Afinal, os principais "déficits" atribuídos ao autismo situam-se no âmbito das relações com outros sujeitos humanos e das regras sociais que regem tais relações. Por outro lado, seria ingênuo supor que essas relações e regras sociais se desenrolam unicamente na esfera supostamente desencarnada da agência humana. A comunicação e a interação humana dependem da materialidade dos corpos que articulam enunciados significativos e também de objetos que estendem o potencial de relação e interação desses corpos para além do aqui e agora. Objetos como telefone, computador ou mesmo cartas e bilhetes, entre outros, também participam nesses processos de interação e comunicação (Rios, 2017, p. 214).

As demandas enfrentadas no cotidiano do Naep são emergentes e incluem a necessidade de garantia não só da acessibilidade física, mas também suporte para pessoas neurodivergentes, além de garantia de permanência dos estudantes com algum tipo ou mais de deficiências. Esse movimento requer um constante acompanhamento dos laudos e das situações em sala de aula, vivenciadas por docentes e discentes no cotidiano das atividades acadêmicas na Fames. Por isso, também contamos com um conjunto de monitores que dão suporte ao corpo docente da Faculdade, em diálogo constante com os docentes e pedagogos do núcleo. A esses monitores é oferecida uma bolsa-monitoria,

[1] Aparelho de amplificação sonora individual.

que garante uma escala de trabalho, seja em sala de aula, seja na sala de atendimento do núcleo, além da participação em atividades de grupos de estudo e produção de relatórios descritivos e analíticos, sobre situações vivenciadas durante as aulas nos cursos de graduação, extensão e ensaios de grupos artísticos, oferecendo suporte não só para pessoas com deficiência física, mas principalmente para indivíduos com neurodivergências, particularmente pessoas com laudos de autismo.

> A noção de suporte pode ser entendida aqui também como uma espécie de "prótese social", ou seja, algo que desempenharia um papel semelhante ao de uma bengala para um cego, ou de uma cadeira de rodas para quem não pode andar. Proponho que, ao emprestar seu próprio corpo como recurso semiótico para que autistas comuniquem desejos e intenções, os familiares-cuidadores se convertem simultaneamente em suporte para os autistas e em porta-vozes de uma militância mais inclusiva e sintonizada com a experiência do autista. Mais do que um empréstimo, há de fato uma espécie de compartilhamento do corpo (Rios, 2017, p. 226).

Sendo assim, a atuação dos monitores envolve o acompanhamento e auxílio dos discentes que solicitarem apoio nas atividades relacionadas às disciplinas ofertadas pela Fames, bem como o auxílio na produção e adaptação de materiais que garantam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de forma igualitária com base nos direitos de ampla participação, reconhecimento de condições diferentes de acesso e adaptabilidade, acompanhado ou supervisionado diretamente por um professor-orientador do Naep.

Nesse aspecto, acompanhamos o argumento de Olivia Von Der Weid, para quem os estudos sobre deficiência vêm afirmando a capacidade de pessoas com deficiência fazerem escolhas e controlarem suas próprias vidas, o que se traduz no lema "Nada sobre nós sem nós".

> [...] para o movimento de pessoas com deficiência, ao invés da noção de "fazer tudo sozinho", independência significa ter controle sobre a assistência ou ajuda que lhes é necessária, e está

mais próxima da noção de escolha ou autonomia" (Von der Weid, 2018, p. 51).

7.2 O Curso de Musicalização Infantil da Fames: histórico, estrutura e alcance social

O curso de Musicalização Infantil da Fames consolida-se, historicamente, não apenas como uma ação de extensão, mas como um laboratório de iniciação musical e prática pedagógica.

Como proposta pedagógica de extensão em uma Instituição pública de ensino superior (IES), a estrutura curricular desse curso articula-se sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, diferenciando-se de cursos livres convencionais pela sua dupla intencionalidade formativa: 1) oferecer educação musical de crianças; 2) articular teoria e prática pedagógica na formação inicial de estudantes da licenciatura em Música.

Esse curso atende a uma faixa etária de 06 a 09 anos. Organiza-se em um ciclo trienal, subdivido em três níveis curriculares: I, II e III. Esses níveis foram planejados para possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e motor da infância, além de oportunizar experiências aproximadas com o fazer musical artístico, cultural e estético.

A estrutura curricular também é composta de três eixos: vivências musicais, flauta doce/ukulelê, com instrumentos cedidos pela instituição, quando necessário; e coralito cuja ênfase são as técnicas vocais orquestradas em conjunto, por meio do canto coral.

Segundo Kater (2020), esta proposta possibilita uma imersão no campo sonoro-musical, que transcende a alfabetização musical técnica, na medida em que visa ao desenvolvimento integral do sujeito, por meio da música (Aula, 2020).

No recorte temporal recente (2023-2025), o curso manteve uma média de atendimento de 120 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. O ingresso é organizado por editais públicos

anuais e a seleção dos discentes é realizada por sorteio público das vagas oferecidas entre os candidatos inscritos.

O sorteio público anual das vagas ofertadas intenciona o acesso democrático ao curso de musicalização infantil, oportunizando igualdade de condições. A Fames ainda não possui um sistema de reserva de vagas social, racial, nem para pessoa com deficiência, mas há um amplo debate da comunidade acadêmica para que futuramente os editais de seleção acompanhem as políticas de ação afirmativa consolidadas historicamente nas IES brasileiras, fruto das lutas políticas dos movimentos sociais, como demonstram as reflexões de autores como Izabel Maria Maior (2017), com relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência, e as proposições ao debate sobre cotas raciais elaborado por Pablo de Castro Albernaz e José Jorge de Carvalho (2022), a título de exemplo.

Ainda que não reflita as ações afirmativas com reserva de vagas sociais, raciais e PCDs, o acesso via sorteio público, previsto em edital de seleção, possibilita que o corpo discente da Musicalização ressoe diversidade sociocultural e racial, acolhendo crianças de diferentes classes sociais, raças, etnias, neurodivergências e outras qualidades de deficiências.

7.3 O Naep: institucionalização e políticas de permanência

Para compreender a dinâmica inclusiva na Musicalização, é corolário analisar a trajetória da implementação do Núcleo de Acessibilidade Educacional e Permanência (Naep). Embora a Fames possua um histórico de acompanhamento de estudantes com deficiência, com marcos importantes na inclusão de alunos com deficiência visual desde o início da década de 2010, foi nos últimos anos que as ações deixaram de ser iniciativas isoladas para se tornarem política institucional consolidada.

O Naep emergiu como resposta à necessidade de garantir não apenas o acesso (garantido pelo sorteio e pelas cotas legais), mas a permanência qualificada de PCDs como membros da comunidade educacional e acadêmica. Entre 2023 e 2025, o núcleo foi criado e fortaleceu sua estrutura didático-pedagógica, assumindo a responsabilidade de articular ações para estudantes com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, bem como coletivos de estudantes que reivindicam ações afirmativas de reconhecimento e valorização de diversidades de gênero, sexualidade, raça e etnia, idade e geração, e suas interseccionalidades, como sistemas classificatórios, e, sobretudo, como modo de ser e estar no mundo, com direito à participação e consulta na tomada de decisões institucionais (Moutinho, 2014; Maior 2017; Rios, 2019; Lopes, 2022).

A atuação do Naep transcende a ciência das condições educacionais específicas dos/das estudantes, mas, com base legal, aponta o suporte técnico garantido a todos, pois suas ações têm o interesse de ser epistêmicas e políticas. Ao institucionalizar a acessibilidade, o núcleo passou a orientar, quando solicitado, os colegiados de curso e a extensão sobre as adaptações curriculares e atitudinais necessárias, garantias legais previstas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015.

Como forma de adensar as discussões sobre ações afirmativas e marcadores sociais da diferença, e fomentar uma política institucional de formação docente e discente nos temas da diversidade e direitos diferenciados, o núcleo organizou uma série de eventos acadêmicos entre 2024 e 2025, convidando especialistas para debater publicamente as temáticas da diversidade e inclusão.

Com estimativa de público de aproximadamente 150 pessoas inscritas em cada evento (docentes, discentes e técnicos administrativos), o Naep realizou os respectivos eventos: I Simpósio do Núcleo de Ensino de Acessibilidade Educacional e Permanência da Fames "Diversidades do (no) fazer musical: o direito de ser e existir" e I Jornada de Estudos "Educação Musical

e interseccionalidade", ambos em 2024; II Simpósio do Núcleo de Ensino de Acessibilidade Educacional e Permanência da Fames "Currículo e Pesquisa: acessibilidade e perspectivas decoloniais", em 2025.

Esses eventos constituem atividades formativas coletivas que convergem diversos profissionais e discentes da instituição. Vale destacar que o Naep oferece atendimento didático-pedagógico individualizado de acordo com demandas de estudantes e professores, com demandas cotidianas de acessibilidade e adaptação metodológica, com ênfase no atendimento de pessoas neurodivergentes, principalmente transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e transtorno de ansiedade generalizada (TAG).

O núcleo atua, portanto, com o interesse ético de que a presença de alunos e alunas com deficiência (PCDs) e com necessidades educacionais específicas, na extensão, não seja meramente estatística, mas, ao contrário disso, que seja de forma participativa e plena.

7.4 A monitoria como prática inclusiva e sua atuação na musicalização infantil entre 2023 e 2025

A intersecção entre o curso de Musicalização Infantil e o Naep concretiza-se, fundamentalmente, na figura do monitor. No período de 2023 a 2025, a monitoria na Fames passou por uma ressignificação estratégica. Deixando de ser vista apenas como auxílio logístico, ela assumiu o caráter de iniciação à docência inclusiva, especialmente para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Música.

A presença de alunos PCDs nas turmas de Musicalização Infantil, incluindo crianças com TEA, síndrome de Down, deficiências intelectuais e outras especificidades, exigiu uma

resposta pedagógica que o professor regente, sozinho, dificilmente conseguiria oferecer com a qualidade almejada. Foi nesse cenário que emergiram as atividades formativas de monitoria vinculada e orientada pelas diretrizes do Naep, na perspectiva da educação especial e inclusiva.

Os monitores atuaram, nestes três anos, como mediadores essenciais no processo de ensino-aprendizagem, com supervisão direta e aproximada do núcleo. Suas funções incluíram:

1) Mediação pedagógica direta: adaptação de atividades de "vivências musicais" em sala de aula, traduzindo comandos sonoros e corporais para linguagens acessíveis a crianças atípicas;
2) Suporte instrumental: auxílio físico e motor nas aulas de flauta doce e ukulelê, desenvolvendo estratégias de pega e execução adaptadas às condições motoras ou de processamento sensorial de alunos e alunas;
3) Apoio comportamental e de segurança: considerando a faixa etária envolvida (6 a 9 anos) e a ausência de cuidadores externos dedicados exclusivamente (conforme regimento do curso), os monitores garantiram a segurança nos deslocamentos pela instituição e o suporte emocional em momentos de desregulação sensorial, comuns em alunos neurodivergentes.

Essa atuação configura-se como um espaço formativo de mão dupla. Para a criança com necessidades específicas, a presença do monitor do Naep é a garantia de que seu direito à educação musical está sendo respeitado por meio de um atendimento individualizado, mantendo as interações com o coletivo. Para o monitor (discente da licenciatura em Música da própria Instituição), a experiência constitui-se um "choque de realidade" pedagógica, no qual as teorias de inclusão estudadas em componentes curriculares na graduação são confrontadas e refinadas na prática diária da sala de aula.

Portanto, a análise do triênio 2023-2025 revela que o curso de extensão "Musicalização Infantil" da Fames, amparada pelas proposições de políticas afirmativas do Naep e operacionalizada nas atividades da monitoria, efetivou um modelo de educação humanizado, aproximado e em conformidade com as necessidades estudantis, assegurando o seu aprendizado musical sem prejuízos e inserido no coletivo.

Considerações finais

> Sob uma ótica sociológica, a presença ativa da monitoria com ações educativas especiais e inclusivas opera como um dispositivo de tensionamento do modelo de conservatório, que organizou socialmente a educação musical na seleção dos "aptos" e na exclusão daqueles cujos corpos ou cognições não se adequavam aos padrões eurocêntricos de *performance* e disciplina (Pereira, 2020).

Ao viabilizar a permanência de crianças com deficiência por meio da mediação dedicada, o Naep, os docentes e os monitores do curso de extensão "Musicalização Infantil" subvertem essa lógica excludente, denunciada por muitos dos autores e autoras anunciados ao longo desse capítulo.

A atuação dos monitores e monitoras na Musicalização Infantil da Fames, portanto, não é meramente assistencialista; é uma ação política e pedagógica que democratiza o acesso ao capital cultural musical, questionando as estruturas invisíveis que tentam definir quem "pode" ou "não pode" ter acesso ao ensino-aprendizagem musical na infância, ou mesmo decidir se tornar músico ou não com base nessa experiência.

As ações e proposições do Naep na Fames organizam-se nessa interação entre ensino e extensão como práticas de cuidado, resistência política e de construção de uma epistemologia musical mais plural e acessível, que ofereça condições equânimes de acesso

e continuidade de pessoas, reconhecendo seu direito à diversidade e à diferença.

Referências

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 28, n.º 63, p. 333-358, 2022.

AULA. Educação Musical com Carlos Kater. *In*: **Sesc São Paulo.** [*s/l*],** **12 out. 2020. YouTube. 1 vídeo (61 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=914JRBo_xzE. Acesso em: 21 jan. 2026.

CARNEIRO, Catarina Mattedi; RIBEIRO, Daniela Ramos. **Notas sobre a Fames**. A história da primeira instituição de ensino musical do Espírito Santo. Vitória: DIO, 2010.

CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, ano 24, n. 50, p. 83-116, jan./abr. 2018.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Deficiência, cuidado e justiça distributiva. *In*: FONTES, Malu; COSTA, Sérgio; SQUINCA, Flávia (org.). **Tópicos em bioética**. Brasília: Letras Livres, 2006.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; MOURÃO, Victor Luiz Alves; MIRANDA, Isabela Martins. A Inclusão e suas práticas aspectos socioantropológicos da produção de materiais pedagógicos inclusivos para Surdos. **Anuário Antropológico**, v. 44, n. 1, p. 135-158, 2019.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019.

LOPES, Pedro. Deficiência na cabeça: convite para um debate com diferença. **Horizontes Antropológicos**, ano 28, n. 64, p. 297-330, set./dez. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 201-248, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**,

Rio de Janeiro, v. 25, e250054, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100244&lng=pt&nrm=isoA. Acessos em 18 fev. 2026. Epub 25-Nov-2020.

RIOS, Clarice. "Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. n. 25, p. 212-230, abr. 2017.

RIOS, Clarice. *Expert* em seu próprio filho, *expert* em seu próprio mundo: reinventando a(s) expertise(s) sobre o autismo. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (orgs.). **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

VON DER WEID, Olivia. Entre o cuidado e a autonomia: deficiência visual e relações de ajuda. **Revista Anthropológicas**, ano 22, 29(2), p. 49-82, 2018.

CAPÍTULO 8

Curricularização da extensão e indissociabilidade na pedagogia: uma experiência de formação docente e práxis na UFT/Arraias

Aline Fagner de Carvalho e Costa
Universidade Federal do Tocantins – UFT
alinefagner@uft.edu.br

Erlando da Silva Reses
Universidade de Brasília – UnB
erlandoreses@gmail.com

Helena Quirino Porto
Universidade Federal do Tocantins – UFT
hequirino.uft@uft.edu.br

Introdução

A curricularização da extensão no ensino superior brasileiro, normatizada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, tem provocado reconfigurações substantivas nos projetos pedagógicos dos cursos

de graduação, em especial nas licenciaturas. Ao exigir a integralização de ações extensionistas como parte constitutiva do currículo, essa diretriz desloca a extensão de um lugar acessório para o centro da formação universitária, tensionando concepções tradicionais de ensino, pesquisa e formação docente.

No curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Arraias, esse processo ocorreu de forma complexa e não linear. O planejamento para a implementação da curricularização da extensão aconteceu de maneira sobreposta a outras exigências normativas relativas à formação de professores, demandando sucessivas reformulações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que apenas ao final de 2025 teve sua versão atual aprovada, com vigência prevista a partir de 2026. Esse percurso evidencia que a curricularização da extensão não se resume a uma adequação normativa, mas implica disputas conceituais, reorganizações curriculares e redefinições do próprio sentido da formação docente.

É nesse contexto que se insere a experiência do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais e Educação (LEPECSE), criado em 2021 no curso de Pedagogia da UFT – Arraias. Desenvolvido inicialmente como metodologia pedagógica integrada a componentes curriculares das áreas de Sociologia da Educação, Antropologia e Educação e Educação em Direitos Humanos, o LEPECSE consolidou-se como uma experiência formativa que articula ensino, pesquisa e extensão com base na investigação das realidades socioculturais locais, fortemente marcadas pela presença de comunidades quilombolas, rurais e periféricas.

Este capítulo analisa o LEPECSE como experiência pedagógica situada que, embora não tenha sido concebida originalmente como Ação Curricular de Extensão (ACE), apresenta elementos estruturantes que podem dialogar diretamente com a proposta de curricularização da extensão prevista no novo PPC do curso. Sustenta-se que o LEPECSE constitui uma possibilidade

formativa - entre outras - para pensar a implementação das ACE, especialmente nos períodos iniciais da graduação, ao articular pesquisa diagnóstica, práxis educativa e formação docente comprometida com a transformação social.

8.1 O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais e Educação (LEPECSE)

8.1.1 Gênese e contexto de criação

O LEPECSE surge em 2020, no *campus* de Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em um contexto marcado por profundas inflexões institucionais, sociais e pedagógicas. Sua criação coincide, de um lado, com o ingresso de uma nova docente no quadro efetivo da universidade federal e, de outro, com a emergência sanitária provocada pela pandemia de covid-19, que impôs o ensino remoto emergencial e acelerou processos de reorganização das práticas pedagógicas no ensino superior.

Desde sua origem, o LEPECSE não se constituiu como um espaço físico ou um projeto pontual, mas como uma experiência pedagógica, metodológica e epistemológica integrada às disciplinas de Sociologia da Educação, Antropologia e Educação e Educação em Direitos Humanos, no curso de Pedagogia da UFT – Arraias. O laboratório nasce da inquietação frente aos limites de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente em realidades historicamente marcadas por desigualdades sociais, raciais, territoriais e educacionais, como o sudeste do Tocantins e o nordeste goiano.

A proposta inicial do LEPECSE foi a de transformar a sala de aula em um espaço de investigação coletiva, no qual estudantes, desde os primeiros períodos do curso, pudessem vivenciar a

produção do conhecimento científico como sujeitos ativos, partindo de suas próprias realidades socioculturais. Assim, o laboratório se consolida como uma resposta pedagógica situada, comprometida com a formação crítica de futuros/as pedagogos/as e com a valorização dos saberes locais, especialmente aqueles vinculados a comunidades quilombolas, rurais e periféricas da região.

8.1.2 Consolidação institucional e caráter inovador

Em 2021, o LEPECSE é reconhecido institucionalmente ao ser selecionado como Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) no âmbito do Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP) da UFT. Esse reconhecimento marca um momento fundamental de consolidação do laboratório, possibilitando apoio financeiro, concessão de bolsas e a constituição de uma equipe ampliada, composta de coordenação, tutoria de pós-graduação e monitoria da graduação.

A institucionalização do LEPECSE como PIP não descaracteriza seu vínculo orgânico com a prática docente cotidiana, mas, ao contrário, potencializa sua capacidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O laboratório passa a operar como um dispositivo pedagógico integrador, alinhado aos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT (2021–2025), especialmente no que se refere aos eixos da inovação e da integração universidade–sociedade.

O caráter inovador do LEPECSE não reside apenas no uso de tecnologias digitais, mas, sobretudo, na concepção de inovação social e epistemológica que o sustenta. Inovar, nesse caso, significa tensionar hierarquias tradicionais do conhecimento, questionar a centralidade de epistemologias eurocentradas e criar condições para que estudantes historicamente posicionados como objetos de estudo possam se reconhecer como produtores legítimos de conhecimento sobre suas próprias realidades.

8.1.3 Fundamentação teórica e epistemológica

A fundamentação teórica do LEPECSE ancora-se em um diálogo crítico entre a pedagogia freireana, as epistemologias pós-coloniais e decoloniais e abordagens críticas das ciências sociais. Paulo Freire (1996) oferece o alicerce ético-político da proposta ao compreender a educação como prática da liberdade, baseada na práxis, no diálogo e na problematização da realidade vivida. A noção de que ensinar e aprender são processos indissociáveis da leitura crítica do mundo orienta toda a concepção do laboratório.

Complementarmente, autoras como bell hooks (2020) e Grada Kilomba (2019) contribuem para a compreensão do ato educativo como um movimento de "tornar-se sujeito", especialmente em contextos atravessados por relações de poder, racismo estrutural, desigualdades de gênero e classe. As epistemologias decoloniais e do Sul, dialogando com autores como Lélia Gonzalez (2020), Abdias Nascimento (2016), Milton Santos (2009) e Antônio Bispo dos Santos (2023) oferecem subsídios para a crítica à colonialidade do saber e para a valorização de experiências, narrativas e saberes produzidos fora dos centros hegemônicos de conhecimento.

A noção de práxis, compreendida como unidade entre ação e reflexão crítica, é central para entender a extensão universitária como processo formativo emancipatório. Inspirado em Paulo Freire, bell hooks e Dermeval Saviani (2011), o LEPECSE compreende a educação como prática política e o trabalho educativo como mediação fundamental para a constituição de sujeitos históricos.

No LEPECSE, a extensão se realiza como práxis investigativa: os discentes produzem conhecimento com base em seus territórios, reconhecendo-se como trabalhadores/as intelectuais e sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade. Esse movimento é particularmente significativo em contextos quilombolas, nos quais a restituição epistemológica dos saberes locais constitui dimensão central da formação.

Nesse sentido, o LEPECSE opera como um espaço de tradução epistemológica, no qual teorias clássicas e contemporâneas da sociologia e da antropologia são mobilizadas em diálogo com realidades locais, sem hierarquizar saberes, mas promovendo encontros críticos entre conhecimento científico, saberes populares e experiências vividas.

8.1.4 Metodologia de funcionamento do LEPECSE

Do ponto de vista metodológico, o LEPECSE estrutura-se na aplicação crítica de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem embasada em projetos de pesquisa. A cada semestre, os estudantes organizam-se em grupos de trabalho (GT), definidos de forma autônoma, nos quais escolhem temas, constroem problemáticas, elaboram projetos de pesquisa e desenvolvem investigações empíricas articuladas aos conteúdos das disciplinas. Invariavelmente as pesquisas realizadas movimentam a comunidade na medida que as provocam em diálogo para o resgate da memória, a problematização dos territórios e a reelaboração das dinâmicas culturais, daí o caráter extensionista. Não raro, produtos e soluções que movimentam as realidades locais surgem dessas ações de pesquisa.

O processo metodológico organiza-se, de modo geral, em dois grandes momentos: o primeiro voltado à formação teórica, à problematização dos temas e à elaboração dos projetos de pesquisa; o segundo dedicado à construção de instrumentos, coleta e análise de dados e socialização dos resultados. Esses momentos culminam em seminários de projetos e seminários de resultados, que funcionam como espaços formativos de debate, avaliação coletiva e comunicação científica.

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, como plataformas institucionais, redes sociais, formulários digitais e ferramentas colaborativas, não é um fim em si mesmo, mas um meio para ampliar o alcance das produções, favorecer a autonomia

dos/as estudantes e promover a devolutiva dos resultados às comunidades pesquisadas.

8.1.5 Resultados, impactos e aprendizagens institucionais

Ao longo de seus quase quatro anos de existência, o LEPECSE tem produzido resultados expressivos do ponto de vista formativo, pedagógico e social. Centenas de estudantes participaram diretamente das atividades do laboratório, elaborando projetos e pesquisas sobre temas sensíveis às suas realidades, como desigualdades educacionais, direitos humanos, cultura e festas populares, lideranças e identidades quilombolas, gênero, violência, trabalho docente, quintais produtivos, jogos e brincadeiras e outros fazeres e saberes tradicionais.

Os impactos do LEPECSE manifestam-se na ampliação da capacidade crítica dos/as estudantes, no fortalecimento de sua autonomia intelectual e no reconhecimento da pesquisa como prática possível desde os primeiros períodos da graduação. Além disso, o laboratório contribui para a aproximação entre universidade e comunidades locais, ao promover pesquisas situadas, socialização dos resultados e valorização de saberes historicamente marginalizados.

Do ponto de vista institucional, o LEPECSE constitui-se como uma experiência exitosa de inovação pedagógica que reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e aponta caminhos para práticas formativas mais democráticas, contextualizadas e socialmente referenciadas no âmbito da educação superior pública.

8.2 Práxis, tornar-se sujeito e extensão

A experiência do LEPECSE ancora-se em uma concepção de educação que compreende a formação universitária como processo

histórico de constituição de sujeitos, e não como mera transmissão de conteúdos ou adequação funcional às demandas do mercado. Essa perspectiva articula criticamente a pedagogia freireana, a educação como prática da liberdade em bell hooks, o trabalho como princípio educativo em Dermeval Saviani e aportes das epistemologias decoloniais, especialmente no que se refere à crítica à colonialidade do saber.

Em Paulo Freire (1996), a centralidade da práxis - entendida como unidade dialética entre ação e reflexão crítica - constitui o fundamento de uma pedagogia comprometida com a emancipação humana. Tornar-se sujeito, nesse horizonte, significa superar a condição de objeto da história e reconhecer-se como agente capaz de interpretar e intervir na realidade social. Essa concepção é estruturante no LEPECSE, cuja metodologia busca criar condições para que estudantes, desde os primeiros períodos da graduação, reconheçam suas experiências, territórios e pertencimentos como matéria legítima de conhecimento.

bell hooks (2020) aprofunda essa discussão ao compreender a educação como prática da liberdade e da transgressão. Em *Ensinando a transgredir*, a autora defende uma pedagogia engajada, afetiva e politicamente comprometida, na qual estudantes historicamente silenciados possam ocupar o lugar de sujeitos intelectuais plenos. No contexto do curso de Pedagogia de Arraias, marcado pela presença significativa de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e de territórios socialmente vulnerabilizados, essa perspectiva é fundamental para compreender a extensão - e, em particular, a pesquisa situada - como espaço de restituição epistemológica e de afirmação de identidades historicamente subalternizadas.

A noção de trabalho como princípio educativo, formulada por Dermeval Saviani (2011) no âmbito da pedagogia histórico-crítica, contribui para aprofundar o sentido emancipatório dessa proposta formativa. Ao compreender o trabalho como atividade humana fundante da produção da existência social, Saviani desloca a

formação escolar de uma lógica adaptativa para uma lógica de apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. No LEPECSE, o trabalho educativo se materializa na pesquisa como prática concreta: planejar, investigar, analisar, socializar resultados e dialogar com a comunidade constituem formas de trabalho intelectual que articulam teoria e prática e produzem consciência histórica.

As epistemologias decoloniais e do Sul, mobilizadas em diálogo com esses referenciais, permitem problematizar a hierarquização dos saberes e a centralidade de epistemologias eurocentradas na universidade. Nesse sentido, o LEPECSE opera como espaço de tradução epistemológica, no qual teorias das ciências sociais são mobilizadas em diálogo com saberes quilombolas, populares e experiências vividas, sem hierarquizá-los, mas tensionando criticamente suas relações.

Assim, a articulação entre práxis, trabalho educativo e tornar-se sujeito sustenta a compreensão da extensão universitária não como aplicação do conhecimento, mas como processo formativo emancipatório, no qual ensino, pesquisa e extensão se realizam de forma indissociável e socialmente referenciada.

8.3 Extensão universitária, marco legal e curricularização nos cursos de Pedagogia

A extensão universitária, no contexto da educação superior brasileira, constitui-se como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, assumindo centralidade normativa, política e formativa ade acordo com a Constituição Federal de 1988. O artigo 207 da Carta Magna estabelece que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo esta última não como atividade acessória, mas como função acadêmica estruturante, vinculada à produção do conhecimento e ao compromisso social da universidade pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) reforça esse entendimento ao atribuir às instituições de ensino superior a responsabilidade de promover ações que articulem saber acadêmico e demandas da sociedade, consolidando a extensão como espaço privilegiado de interação dialógica entre universidade e comunidade. Essa concepção é aprofundada no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), especialmente na Meta 12, Estratégia 12.7, que determina a obrigatoriedade da integralização de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão universitária.

O marco regulatório mais específico e atual sobre o tema é a Resolução CNE/CES n.º 7/2018, que define a extensão universitária como "processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade". Nessa perspectiva, a extensão é compreendida como prática formativa que articula teoria e prática, produção de conhecimento e intervenção social, rompendo com modelos assistencialistas e promovendo relações horizontais entre universidade e territórios.

Autores do campo da educação superior e da extensão universitária convergem ao afirmar que a extensão se configura como espaço de práxis, na acepção freireana, ao possibilitar que o conhecimento acadêmico seja permanentemente confrontado, ressignificado e reconstruído a partir da realidade social. Para Freire (1996), não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, e é justamente na extensão que essa relação se materializa de forma concreta, ao articular investigação, formação e compromisso ético-político com a transformação social.

No âmbito dos cursos de Pedagogia, a curricularização da extensão assume relevância particular, uma vez que a formação docente demanda experiências que articulem saberes teóricos, práticas educativas e contextos sociais concretos. A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial de professores, enfatiza a necessidade de uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a diversidade sociocultural brasileira, princípios que encontram na extensão universitária um campo privilegiado de materialização.

A curricularização da extensão, portanto, não se resume à contabilização de carga horária ou à inclusão formal de atividades nos projetos pedagógicos dos cursos. Trata-se de um processo pedagógico intencional, que requer planejamento coletivo, integração curricular e reconhecimento da extensão como espaço de produção de conhecimento e de formação docente. Nos cursos de Pedagogia, esse processo implica inserir os/as estudantes em experiências extensionistas que problematizem a realidade educacional, dialoguem com escolas, comunidades e movimentos sociais e contribuam para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Nesse sentido, iniciativas como o LEPECSE dialogam diretamente com o marco legal da extensão universitária ao promover a integração orgânica entre ensino, pesquisa e extensão desde os primeiros períodos da graduação, o que tem potencial de materializar a curricularização da extensão como prática formativa crítica, situada e comprometida com os princípios da universidade pública.

8.4 A proposta de curricularização da extensão no novo PPC do curso de Pedagogia da UFT – Arraias e possibilidades de experimentação

Conforme explicitado no novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – *campus* Arraias, a curricularização da extensão constitui-se como um processo formativo em construção cuja efetivação a

partir de 2026 demandará experimentações pedagógicas, ajustes institucionais e um permanente exercício de reflexão coletiva. O PPC reconhece que a integração entre ensino, pesquisa e extensão não se realiza de forma automática ou homogênea, exigindo planejamento, acompanhamento e avaliação contínuos das Ações Curriculares de Extensão (ACE) ao longo do percurso formativo.

Nesse cenário, mais do que a adoção de modelos prontos ou prescrições rígidas, o PPC aponta para a necessidade de práticas concretas e situadas, capazes de subsidiar a construção gradual de uma cultura extensionista no curso. A curricularização da extensão é compreendida, assim, como um movimento processual, que deve respeitar as especificidades do território, do perfil discente e das diferentes áreas do conhecimento que compõem a formação em Pedagogia.

É nesse horizonte que experiências extensionistas já existentes no curso podem ser compreendidas como espaços privilegiados de experimentação, sem que isso implique sua transposição automática ou exclusiva para o desenho das ACE. Trata-se, antes, de reconhecer essas experiências como referências possíveis, capazes de oferecer aprendizados metodológicos, organizativos e pedagógicos para a implementação das diretrizes previstas no PPC, especialmente no que se refere à articulação entre componentes curriculares, à interdisciplinaridade e ao protagonismo discente.

O LEPECSE insere-se nesse conjunto de possibilidades ao materializar, de forma antecipada e situada, princípios centrais da curricularização da extensão: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a centralidade da investigação das realidades socioculturais locais; e a formação de estudantes como sujeitos de conhecimento desde os primeiros períodos do curso. Ao operar como um dispositivo pedagógico integrado às disciplinas de Sociologia da Educação, Antropologia e Educação e Educação em Direitos Humanos, o LEPECSE oferece subsídios importantes para pensar modos de operacionalização das ACE, especialmente nos períodos iniciais da formação.

Entretanto, é fundamental destacar que o LEPECSE não se apresenta como modelo único, nem como solução acabada para a curricularização da extensão. Sua contribuição deve ser compreendida como uma entre outras experiências extensionistas consolidadas no curso de Pedagogia de Arraias, desenvolvidas por diferentes docentes e projetos, que dialogam com distintos eixos temáticos previstos no PPC. A pluralidade dessas iniciativas constitui, inclusive, uma condição fundamental para a efetivação de uma proposta de curricularização que seja interdisciplinar, democrática e sensível às especificidades territoriais.

Nesse sentido, a articulação entre o LEPECSE e outros projetos e programas de extensão já existentes no curso pode favorecer a construção de estratégias compartilhadas de planejamento, acompanhamento e avaliação das ACE, fortalecendo a cultura extensionista e evitando a fragmentação das ações. Essa articulação potencializa a circulação dos/as estudantes por diferentes experiências formativas, a troca de metodologias entre docentes e a ampliação do diálogo com escolas, comunidades, movimentos sociais e instituições parceiras.

Assim, ao ser compreendido como possibilidade de experimentação pedagógica no contexto da curricularização da extensão, o LEPECSE contribui para o debate coletivo sobre a implementação do novo PPC, sem se sobrepor a outras iniciativas, mas somando-se a elas na construção de uma política formativa que articule criticamente currículo, território e compromisso social. Essa perspectiva reforça o caráter processual da curricularização da extensão e reafirma a centralidade da reflexão coletiva como princípio orientador de sua efetivação no curso de Pedagogia da UFT – Arraias.

Considerações finais

A análise desenvolvida nesse capítulo permite afirmar que o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais

e Educação (LEPECSE) constitui uma experiência pedagógica relevante no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFT – *campus* Arraias, especialmente por evidenciar, na prática, possibilidades de articulação entre formação docente, pesquisa diagnóstica das realidades locais e extensão universitária.

Ao longo de sua trajetória desde 2021, o LEPECSE consolidou-se como metodologia formativa integrada a componentes curriculares, promovendo o protagonismo discente, a investigação de temas sensíveis às realidades socioculturais do território e o diálogo com comunidades quilombolas, rurais e periféricas. Essa experiência reafirma a pesquisa como princípio educativo e a extensão como práxis, contribuindo para o tornar-se sujeito de estudantes desde os primeiros períodos da graduação.

À luz do marco legal da extensão universitária e da proposta de curricularização prevista no novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, aprovado ao final de 2025, o LEPECSE pode ser compreendido como uma possibilidade formativa, entre outras, para a implementação das Ações Curriculares de Extensão (ACE), especialmente nos períodos iniciais do curso. Sua contribuição não reside na oferta de um modelo acabado, mas na produção de aprendizados pedagógicos, metodológicos e institucionais que podem subsidiar a construção coletiva da curricularização da extensão no curso.

Nesse sentido, a experiência do LEPECSE reforça a compreensão da curricularização da extensão como processo pedagógico intencional, gradual e situado, que exige planejamento coletivo, integração curricular e reflexão permanente. Ao articular currículo, território e compromisso social, a extensão universitária reafirma-se como mediação central da formação docente, orientada pela práxis e pelo trabalho educativo, e comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a qualidade social da educação superior pública.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**:** **primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Câmpus Arraias**. Arraias: UFT, 2026.

CAPÍTULO 9

Interdisciplinaridade e práticas culturais no trabalho docente: unindo ensino, pesquisa e extensão

Maria Angélica Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
maria.cardoso@ufms.br

Carmen Lígia Caldas Haiduck
Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (REME)
c-ligia@uol.com.br

Introdução

Este capítulo tem por temática a prática docente na organização do trabalho didático de modo interdisciplinar, assumindo a pesquisa e a extensão como aportes para o ensino. Nesse sentido, entendemos que a extensão "é a interação da universidade com a sociedade, onde a primeira transmite conhecimentos acadêmico-científicos e a segunda transmite experiências vivenciais" (PROEEC/UFLA, [s.d.]).

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar o trabalho docente na proposta interdisciplinar, tendo por fundamento as práticas culturais. Desenvolvida em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, o projeto abarcou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas sessões de estudos que ocorreram com os professores, coordenadores e acadêmicos que atuaram como monitores foram discutidos textos referentes à organização do trabalho didático, às práticas culturais, à interdisciplinaridade e aos procedimentos e métodos de ensino.

A ação interdisciplinar, recomendada nos documentos normativos curriculares, constitui, como prática docente, uma ação necessária (Frigotto, 2004) nos processos pedagógicos que permeiam a construção do conhecimento. Para Thiesen (2008), esta ação envolve o movimento articulador que fundamenta a natureza do currículo no processo ensino-aprendizagem escolar e compreende a apropriação das múltiplas relações conceituais que devem ser estabelecidas entre as ciências.

> No entanto, a prática interdisciplinar tem esbarrado em alguns entraves ao exercício do trabalho docente, por exemplo, a presença de currículo fragmentado e hierárquico e a ausência de tempo/espaço no interior da escola para que professores dos vários componentes curriculares[1] possam construir o conhecimento; e estabelecer diálogos e discussões acerca da fundamentação das práticas identificadas nas condições de trabalho (divisão e organização) (Frigotto, 2004).

No processo de alfabetização e na organização do trabalho didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido possível observar a falta de interesse e dificuldades de algumas crianças no processo de aprendizagem, bem como impasses de alguns

[1] Termo utilizado na BNCC que corresponde à diversidade de experiências de aprendizado disponíveis para os alunos, reforçando a importância de se reconhecer não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades práticas e as experiências de vida na formação de indivíduos. A BNCC prioriza o termo por trazer a discussão da interdisciplinaridade na construção das habilidades e competências.

docentes no processo de ensino, principalmente com a interação entre os diversos conteúdos dos componentes curriculares. A questão da interdisciplinaridade, interação entre conteúdos, mais precisamente entre componentes curriculares, também é um ponto embaraçoso para os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Esta problemática instigou a elaboração de um projeto de extensão que propôs aos docentes dos anos iniciais e aos graduandos do curso de Pedagogia uma ação interdisciplinar, partindo de práticas culturais.

Assim, a proposta apresentada, tendo por objeto as práticas culturais como fundamento da organização do trabalho didático, atuou junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um processo de intervenção pedagógica nas turmas do quinto ano com um grupo de alunos que apresentavam sérias dificuldades de leitura e escrita. Conforme Pullman (2015) a criança precisa de cultura como precisa de alimento. Para ele "as crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar". Nesse contexto, consideramos que a partir das práticas culturais pode-se propor uma forma de organizar o trabalho didático que, incorporando outros recursos tecnológicos, possa inovar a atividade docente, promovendo a aprendizagem dessas crianças.

9.1 A articulação pesquisa e extensão universitária

Visando à produção de conhecimento, a extensão universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo (PROEEC/UFLA, [s.d.]).

Considerando que extensão e pesquisa devem caminhar juntas, iniciamos por alguns procedimentos de pesquisa, com

a participação dos professores e acadêmicos. Primeiramente foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais com a participação dos professores e dos graduandos do curso de Pedagogia com o objetivo de fundamentarmos teoricamente as ações do projeto. Na sequência, encontros diários, presenciais, com os docentes responsáveis pelo quinto ano – as pedagogas (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia), os professores de Ciências, Artes e Educação Física, para estudo, planejamento e elaboração de materiais didáticos. Devido à incompatibilidade de horários, os encontros com os acadêmicos ocorreram separadamente, abarcando também estudo, planejamento e elaboração de materiais didáticos. Para a coleta de dados foram utilizados os referenciais curriculares da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Campo Grande, a observação em sala de aula, os registros no diário de campo e fotografias.

A metodologia utilizada seguiu os princípios da Ciência da História, apoiando-se nas categorias universal e singular, organização do trabalho didático, interdisciplinaridade e práticas culturais. Os procedimentos metodológicos envolveram leitura, análise e debate de artigos científicos; técnicas de trabalho em grupo e realização de oficinas; e utilização de recursos audiovisuais. Para a intervenção, sob orientação da pesquisadora e dos docentes, os acadêmicos buscaram aplicar os conhecimentos adquiridos nos estudos e pesquisas realizados.

Os estudos circularam em torno dos temas propostos: organização do trabalho didático, práticas culturais e métodos de ensino, tendo por base as obras de Alves (2005, 2012, 2019), Frigotto (2004) e Pullman (2015). Esses textos embasaram as ações de extensão – formação e intervenção escolar – que se desenvolveram no chão da escola utilizando procedimentos como trabalho em equipe e oficinas com o uso de recursos audiovisuais e recursos humanos

Os estudos e os planejamentos ocorreram semanalmente, as pedagogas (regentes), os professores de Educação Física, de

Ciências e de Arte, assim como os acadêmicos, estudaram os textos e fizeram os planejamentos em conjunto, um trabalho cooperativo. Assim, a interdisciplinaridade foi desenvolvida para "elevar a capacidade cooperativa de professores e alunos" (Etges, 1995). Nesse sentido observou-se que a atividade docente realizada de forma interdisciplinar e tomando as práticas culturais como fundamento para a organização do trabalho didático, mudou o modo como os docentes e acadêmicos atuaram. É necessário frisar que a cooperação entre os professores, nos momentos de estudo e de planejamento conjunto foi essencial para o desenvolvimento e a organização de um trabalho didático interdisciplinar. Tal fato permitiu uma melhor aprendizagem dos alunos tanto os que ficaram nas salas de aula quanto aqueles que saíram para as aulas de reforço ministradas pelos acadêmicos.

Na sala de aula, é importante que o docente tenha não somente o domínio dos conteúdos, mas também o conhecimento acerca da organização do trabalho didático, quais são seus aspectos e como eles podem ser organizados, planejados. Em conformidade com Alves (2005), são três os aspectos da organização do trabalho didático: relação educativa, a mediação dos recursos didáticos e o espaço físico. Ao planejar as aulas, os professores deveriam tê-los em mente de forma clara. Para Alves (2005, p. 10-11):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

O primeiro aspecto, a relação educativa, dependerá dos outros dois. As professoras dos anos iniciais muitas vezes planejam somente uma parte do segundo aspecto, priorizando os conteúdos (objetos de conhecimento); secundarizando, em muitos casos, a organização do espaço e a tomada de consciência da relação educativa.

9.2 Organização do trabalho didático e práticas culturais

Em 2012, Alves ampliou o conceito de organização do trabalho didático incluindo nele o aparato administrativo:

[...] entre os elementos da organização do trabalho didático, acrescente-se que também o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comênio (Alves, 2012, p. 170).

Alves (2005) apresenta a categoria trabalho para analisar o processo que ocorre na escola, cunhando a categoria organização do trabalho didático como uma categoria de análise a ser aplicada em pesquisas. Contudo, os professores em questão, ao tomarem conhecimento da categoria, se propuseram a assumi-la como uma forma de organizar, na prática, o trabalho didático por eles desenvolvidos.

Para esse projeto, trouxemos as práticas culturais para dentro da sala de aula, como fundamento para organizarmos o trabalho didático. Pullman (2015) afirma que a criança precisa de cultura como precisa de alimento. Para ele

> As crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar. Se você não der comida a uma criança, o dano se torna rapidamente visível. Se você não deixar uma criança tomar ar fresco e brincar, o dano também será visível, mas não tão rapidamente. Se você não der amor a uma criança, o dano pode não ser visto por alguns anos,

> mas é permanente. Mas se você não der a uma criança arte, histórias, poemas e música, o dano não será tão fácil de ver. Mas está lá. Seus corpos são saudáveis o suficiente; podem correr, pular, nadar, comer com fome e fazer muito barulho, como as crianças sempre fazem, mas falta alguma coisa (Pullman, 2015).

Quanto às práticas culturais, Duarte, Werneck e Cardoso (2013, p. 214), em pesquisa realizada sobre a relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do ensino fundamental, no estado de São Paulo, concluíram que "as práticas culturais adotadas pela escola, em geral, foram as que se relacionam com datas comemorativas, principalmente as que sofrem maior apelo comercial pela mídia", o que reforça a ideia de Alves (2019, p. 10) segundo a qual nem todos os indivíduos tem a "a possibilidade de se extasiar com a música clássica, com as obras de artes plásticas, com a dança, com o teatro e demais práticas culturais que remetem a todos os períodos da história".

Tomando o postulado de Alves (2019) como fundamento, entendemos por práticas culturais o conjunto de ações que concretizam os elementos de natureza material e de natureza espiritual ou simbólica, revelando instrumentos, ideias e crenças de uma sociedade, tais como artes plásticas, artesanato, observação de pássaros, festas populares, música, dança, poesia entre tantas outras práticas que implicam no favorecimento da aprendizagem para a formação cidadã.

Pullman (2015) cunha o termo "fome cultural" explicitando que há indivíduos que, em algum estágio de sua vida,

> [...] encontram algo com que nunca sonharam antes. [...] um dia eles ouvem uma voz no rádio lendo um poema, ou passam por uma casa com uma janela aberta onde alguém está tocando piano, ou veem um pôster de uma pintura específica na parede de alguém, e isso os atinge tão forte e, ao mesmo tempo, tão suave que eles se sentem tontos. Nada os preparou para isso. Eles de repente percebem que estão cheios de fome, embora não tivessem ideia disso apenas um minuto atrás; uma fome por algo tão doce e

tão delicioso que quase parte seus corações. [...] Eles queriam isso, eles precisavam disso como uma pessoa faminta precisa de comida, e eles nunca souberam. Eles não faziam ideia.

Para ele, é assim que uma criança precisa de música, de imagens, de poesia, de cultura, enfim. O autor deixa um alerta: "Os efeitos da fome cultural não são dramáticos e rápidos. Eles não são tão facilmente visíveis" mas estão lá, presentes na vida das crianças, pois tão importante quanto comer e respirar é mostrar às nossas crianças a importância da educação, da arte e da cultura.

Para Alves (2019, p. 7) há "uma recorrente falta de rigor no emprego do termo cultura" sempre reduzido a produtos eruditos, às festas e danças populares, à cozinha, ao artesanato. O autor admite que esses elementos constituem cultura, mas são captados apenas como coisas. Para o autor,

> Na sociedade capitalista todos os produtos culturais e os seus respectivos processos de produção só ganham significado no interior do processo mais geral de produção do capital. Acrescente-se que as práticas culturais podem ser decompostas em seus elementos de natureza material (instrumentos) e de natureza espiritual ou simbólica (ideias e crenças). Ao mesmo tempo, elas realizam funções precisas, determinadas pelas relações sociais. Só pela apreensão articulada desses três aspectos ganham inteligibilidade os modos de fazer, de sentir e de ser do homem no tempo e no espaço (Alves, 2019, p. 6).

Outra questão a ser considerada é que

> [...] Nesse modo de produção, a fruição do conhecimento científico e de todas as manifestações culturais relevantes, ou seja, tudo aquilo que expressa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, sempre foi sistematicamente negada aos operários e seus filhos, inclusive dentro das escolas (Alves, 2019, p. 9).

Foi nesse sentido que caminhou o projeto de extensão As Práticas Culturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo por objeto as práticas culturais e buscando não as negar às crianças às quais, de alguma forma, elas são negadas.

Nesse contexto, a intervenção junto aos alunos do quinto ano teve na observação de aves livres, de obras de artes plásticas e de peças de artesanato sua base. Foram 17 crianças atendidas na escola A, 12 na escola B e sete na escola C.

Sobre a observação de aves especificamente, e da natureza de modo geral, podemos citar as pesquisas realizadas pelos pediatras que elaboraram o *Manual de Orientação: Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes* (*SBP*). Eles destacam que "as conquistas e avanços relacionados a infância e adolescência em nosso país, como o aumento da escolaridade e o combate à exploração do trabalho infantil são necessários" (SBP, 2019, p. 4), mas eles alertam para "os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre" (*ibidem*). Os médicos chamam a atenção para a necessidade de atividades e brincadeiras ao ar livre, em contato com a natureza. Para eles "o brincar e o aprender com a – e na – natureza [é] um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida" (*ibidem*).

Nesse contexto, os acadêmicos, sob as orientações dos professores e da pesquisadora, deram início aos trabalhos com os alunos do quinto ano. Utilizando os materiais que foram elaborados no período de estudos e pesquisas, começaram o processo de alfabetização: nomes de aves já conhecidas, depois observaram aves na praça, novos nomes, observação de telas de artistas plásticos e peças de artesanato regionais, características das obras, textos curtos sobre aves, artistas plásticos, artesãos foram, pouco a pouco sendo escritos, lidos, reescritos; telas e peças de artesanato transformadas em pequenas frases, pequenos textos que foram crescendo. Os meses se passaram, o final do semestre chegou e com ele 31 crianças lendo (e entendendo) e escrevendo (para o outro entender). Evidentemente precisariam melhorar, mas a prática os tornaria bons leitores e bons escritores, pois a base estava estruturada.

Contudo, observamos que é possível melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e que essa necessidade é premente. Temos consciência de que obstáculos existem, tais como dupla jornada, formas de planejamento, aplicação de métodos de ensino, dificuldades das crianças no processo de aprendizagem; há dificuldades relacionadas, por exemplo, à interação entre as disciplinas. Essa interação entre disciplinas, denominada interdisciplinaridade, também é um ponto problemático para os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Para superar esta dificuldade é preciso buscar formas diferenciadas de organizar o trabalho didático; é preciso dominar os conhecimentos, conceitos de, por exemplo, práticas culturais, de organização do trabalho didático, de procedimentos e métodos de ensino, principalmente os de alfabetização, de interdisciplinaridade, bem como desvelar a abordagens críticas que envolvam a pesquisa e a extensão, buscando aproximar o conhecimento acadêmico produzido nas universidades aos conhecimentos teóricos e práticos produzidos nas escolas.

É no chão da escola, precisamente na sala de aula, que nós, professores podemos agir buscando ampliar o conhecimento tanto o teórico quanto aqueles acerca das práticas pedagógicas e culturais, dos procedimentos e dos métodos de ensino para que o trabalho didático seja desenvolvido de forma significativa para alunos e professores. É preciso desenvolver saberes que atendam às demandas dos grupos envolvidos, esta é a base que justifica o processo educativo. É preciso, conforme Saviani (1983, p. 35-36) promover uma "sólida fundamentação teórica e ampla reflexão filosófica" além de munir os docentes "de aprofundados conhecimentos que lhes permitam tomar a educação como fundamento e compreender a realidade humana".

Ao analisarmos como as práticas culturais alimentam o trabalho didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando seus impactos em sua organização, conseguimos identificar como são apreendidos e como são trabalhados os conceitos e as

práticas culturais no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez identificados, passamos a buscar, junto ao corpo docente, por meio de projetos de extensão, trabalhos que atendessem às necessidades dos professores no sentido de ampliar tanto o entendimento dos conceitos e da importância da cultura no processo de ensino e de aprendizagem quanto buscar melhorias na organização do trabalho didático sob o impacto de práticas culturais.

Esse projeto de extensão possibilitou também a produção de conhecimentos, com base científica, pelos acadêmicos que puderam utilizá-los no momento da intervenção. Esperamos que continuem a usá-los, assim como os professores do Ensino Fundamental e universitários no sentido de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem tendo como fundamento as práticas culturais, permitindo que

> [...] todos os bens culturais, materiais e espirituais [fruam entre] todos os homens. [...] Que ninguém seja excluído da possibilidade de se extasiar com a música clássica, com as obras de artes plásticas, com a dança, com o teatro e demais práticas culturais que remetem a todos os períodos da história (Alves, 2019, p. 10).

Aliados ao ensino, os pilares pesquisa e extensão compõem o tripé que embasam as atividades universitárias. A pesquisa, nesse caso – As Práticas Culturais como alimento do Trabalho Didático no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, desenvolvida no estágio de pós-doutoramento promoveu a produção de conhecimentos que fundamenta o ensino – curso graduação em Pedagogia e docentes nas escolas –, promovendo a interação entre a universidade e a sociedade em prol da qualidade do ensino. Assim, os projetos de extensão devem atender aos interesses e às necessidades da sociedade. Envolvem, dentre outras ações, a difusão de conhecimentos e a capacitação (PROEEC/UFLA [s.d.]). É preciso "extender"[2] à comunidade escolar os conhecimentos desenvolvidos na pesquisa, buscando métodos, procedimentos e recursos que

[2] No sentido de levar (oportunizar) a extensão às pessoas.

visam melhorar a qualidade da educação, especialmente a educação pública. Pesquisa que, ao adentrar a escola, levando conhecimentos acadêmico-científicos busca estabelecer uma interação com as experiências práticas vivenciadas no chão das salas de aula.

Considerações finais

Analisar o trabalho docente frente à abordagem interdisciplinar, tendo por fundamento as práticas culturais, em um trabalho cooperativo, ou interdisciplinar, revelou-nos caminhos e limitações.

Até agosto de 2021, retorno pós-pandemia de covid19, as aulas encerravam às 10 horas e os professores permaneciam na escola até às 11 horas. Isso dava a eles uma hora na qual podiam se reunir, estudar, conversar, planejar juntos. A partir de agosto, as aulas presenciais retornaram ao horário normal. Sem contar com aquela uma hora, ao final dos turnos, que era reservada para os encontros, houve limitação para proceder ao trabalho interdisciplinar que exige estudos e planejamentos conjuntos. Ainda assim, os caminhos apontados foram promissores. Com isso, reafirmamos a importância de os professores terem momentos para juntos planejar as aulas da turma que têm em comum.

A aplicação do projeto de extensão nos permitiu afirmar que, ao tomar as práticas culturais como alimento do trabalho didático, em uma abordagem interdisciplinar, tem-se uma infinidade de possibilidades que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais instigante e significativo para alunos e professores. A relação educativa ganha novos significados, os produtos culturais utilizados como recursos didáticos expressam o conhecimento real; faz sentido aos olhos das crianças. Os diferentes espaços ganham novos contornos.

> Etges (1995) afirma que a escola pública, de alunos que não têm aonde ir por não terem acesso a estruturas de atividades culturais, de lazer, de criação de novos saberes, está teoricamente superada. Mas é preciso que a escola que aí está ofereça a esses alunos a

> "possibilidade de se extasiar com a música clássica, com as obras de artes plásticas, com a dança, com o teatro e demais práticas culturais que remetem a todos os períodos da história" (Alves, 2019).

A relação educativa fortificou-se não só entre os professores, mas destes com os alunos e dos alunos entre si. Para os alunos, "aprender a mesma coisa de formas diferentes foi o mais interessante". Ou seja, aprender os mesmos conteúdos sob a perspectiva das Ciências, da Arte, da Educação Física, da História, da Geografia, da Língua Portuguesa e da Matemática deu sentido à aprendizagem. Entre os professores, o planejamento e a elaboração de materiais didáticos realizados conjuntamente permitiram trabalhar as singularidades de cada disciplina no contexto local e regional, sem perder de vista o universal, ou seja, o movimento da sociedade na qual a escola está inserida.

Quanto aos recursos didáticos, ao partir das práticas culturais, o leque se abriu: foram utilizadas obras de artes plásticas, tipologias textuais, peças de artesanato, gastronomia regional, música, dança, observação de aves, entre outras.

O espaço físico se ampliou e ganhou novos significados: a Educação Física, ministrada na sala de aula, trabalhou com recortes, confecção de brinquedos e de instrumentos musicais; a roda de leitura foi para debaixo da árvore, para a sala de informática; a biblioteca e o laboratório foram utilizados novamente.

Nesse contexto, reafirma-se o que Frigotto (2004, p. 27) expõe: "se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem." Em outras palavras, é possível trabalhar os conhecimentos de cada disciplina considerando as múltiplas determinações que os universaliza.

Promover o acesso a metodologias, procedimentos e recursos que visam melhorar a qualidade do ensino, incentiva os professores e os acadêmicos a desenvolverem habilidades que lhes permitam

relacionar a sua prática cotidiana com as bases científicas, tendo as práticas culturais como fundamento para a organização do trabalho didático.

Considerando, conforme Pullman (2015), a importância das práticas culturais na vida das crianças e conforme a SBP (2024), que "o brincar e o aprender com a – e na – natureza [é] um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida" e ainda "que toda criança tem direito à alimentação e abrigo, à educação, a tratamento médico e assim por diante", devemos entender que toda criança tem direito à experiência da cultura, e que a educação deve dar a todos os indivíduos a oportunidade de se extasiar com as práticas culturais já desenvolvidas pela humanidade (Alves, 2019), implicando, portanto, a possibilidade de concretização do direito à educação.

Referências

ALVES, G. L. Cultura: crítica aos usos e significados do termo. Instituto Cultural Gilberto Luiz Alves, 2019. Disponível em: https://icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/alves-gilberto-luiz-cultura-cr-tica-aos-usos-e-significados-do-termo260315.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, G. L. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum Education**. v. 34, n.º 2, p. 169-178, 2012.

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

DUARTE, C. Z. C. G.; WERNECK, V. R.; CARDOSO, J. A. R. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do Ensino Fundamental. **Psicologia e Saber Social**, [*S.l.*], v. 2, n.º 2, p. 204-216, 2014.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

PROEEC/UFLA. Orientações para elaboração de Projetos de Extensão. Universidade Federal de Lavras, [s.d.]. Disponível em:

PULLMAN, P. As crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar. **Astrid Lindgren Memorial Award**, Estocolmo, Suécia, 17 de dez. de 2015. Disponível em: https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/2015/12/17/children-need-art-and-stories-and-poems-and-music-as-much-as-they-need-love-and-food-and-fresh-air-and-play/. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho Saúde e Natureza. Manual de Orientação Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. SBP, 2019. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/10/ManualBeneficiosNaturezaAcessivel-3-1.pdf

Acesso em: 15 mar. 2026.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n.º 39, set./dez. 2008.

CAPÍTULO 10

Cátedra ambiental e formação de professores: a extensão universitária como mediação formativa em uma universidade colombiana

Vitor Abrahão Cabral Bexiga
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
vitor.bexiga@ufms.br

Diana Fabiola Moreno Sierra
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia
dfmoreno@pedagogica.edu.co

Lilian Giacomini Cruz Zucchini
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
lilian.giacomini@uems.br

Introdução

Na Colômbia, a formação de educadores tem sido historicamente concebida como um campo de relevância não apenas social e política, mas marcada por rupturas e descontinuidades que

> revelam as tensões entre projetos de poder e práticas pedagógicas. Conforme o *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (Colômbia, 2024), essa trajetória reflete uma construção permeada pelos interesses religiosos, políticos e governamentais, pela influência de paradigmas pedagógicos europeus e norte-americanos, assim como aqueles das tradições francesa, alemã e anglo-saxônica. O resultado é uma política educacional fragmentada, de caráter transitório, que pouco dialoga com as realidades locais e regionais (Colômbia, 2024).

Sob uma perspectiva de luta e resistência latino-americana, essa história revela também a necessidade de romper com a dependência epistemológica imposta por modelos externos e de recuperar a potência dos saberes e práticas educativas enraizadas nos contextos latino-americanos. A fragmentação e a descontinuidade na formação docente, longe de serem apenas falhas administrativas, expressam disputas por autonomia, justiça social e emancipação cultural que atravessam a história da educação no continente. Assim, a reconstrução de uma pedagogia própria, contra-hegemônica, comprometida com as lutas populares e com os territórios, constitui um ato de resistência às imposições que limitam o horizonte transformador da docência na América Latina.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores – BNC-Formação (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) são documentos normativos que se tornaram referência para a elaboração das demais políticas educacionais, promovendo uma política de centralização e uniformização de conteúdos e competências docentes.

Na Colômbia, embora exista essa flexibilidade local com programas para as diferentes cidades, a exemplo do *Plan Territorial de Formación de Docentes* – PTFD (Cundinamarca, 2024), também há desafios de articulação, de capacidade técnica dos territórios, de financiamento e de coerência com políticas nacionais de formação docente, de modo que elas são "traduzidas" em planos locais.

> Diante disso, entendemos que as políticas voltadas à formação de professores na América Latina se encontram profundamente articuladas a orientações de matriz neoliberal, resultantes de uma agenda global que se materializa nos contextos nacionais por meio da atuação de grupos hegemônicos. A situação é agravada pelo fato de que esses grupos, ainda que não atuem de forma plenamente homogênea, têm alcançado êxito em fazer prevalecer suas propostas, promovendo transformações significativas nos processos de formação docente (Hypólito, 2019).

A consolidação do neoliberalismo, em estreita articulação com a globalização, reconfigura as bases políticas, econômicas e sociais dos Estados nacionais, subordinando as políticas públicas a uma racionalidade de mercado que atravessa de modo incisivo o campo educacional. Como aponta Laval (2019), a educação passa a operar sob a lógica da eficiência, da responsabilização e da performatividade, deslocando seu sentido público em favor de critérios empresariais. Nessa mesma direção, a escola deixa de ser concebida como instituição de formação humana ampla para assumir a função de preparação funcional de sujeitos adaptáveis às exigências do capitalismo contemporâneo.

Os modelos pedagógicos derivados e/ou fundamentados nesse ideário não são novos, mas têm dificultado ações mais coerentes e consequentes para fazer avançar a educação pública no Brasil e demais países da América Latina, no sentido da reformulação que a formação de professores necessita. Nesse contexto, a discussão acerca da formação de professores pode ser orientada por distintas perspectivas explicativas, ancoradas em referenciais teóricos diversos. Nesse sentido, ressaltamos que a análise das experiências que serão relatadas a seguir fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A PHC, apresentada nos trabalhos de Dermeval Saviani, é a concepção pedagógica na qual nos fundamentamos teoricamente, partindo de uma crítica radical às interpretações neoliberais e pós-modernas da educação, como a Pedagogia das Competências.

De acordo com Saviani (2011), o exercício da docência exige o planejamento intencional das ações didáticas, bem como a apropriação de saberes historicamente sistematizados. Essas ações, quando organizadas e dotadas de conteúdos socialmente significativos, constituem elemento fundamental para a formação do sujeito; na ausência desses pressupostos, o processo de aprendizagem esvazia-se de sentido e se reduz a uma prática meramente formal, destituída de efetividade educativa. Nesse cenário, a formação de professores, embora possa se configurar como um caminho para atribuir significado às práticas de ensino e aprendizagem, frequentemente tem sido orientada por políticas e formatos precários, que não asseguram a adequada preparação profissional nem contribuem para o enfrentamento consistente dos múltiplos desafios que atravessam o campo educacional.

Segundo Saviani (2011), a função social da escola é transmitir um conhecimento historicamente sistematizado, construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. E essa demanda formativa passa pela base: a formação docente.

Os processos formativos, diante da hegemonia dos movimentos neoliberais impostos pela lógica do capital, exigem uma mobilização crítica por parte dos sujeitos que vivenciam cotidianamente as contradições inerentes às condições de trabalho no campo educacional. A base dos movimentos em defesa da educação, composta de pesquisadores, professores e estudantes, tem desenvolvido experiências de caráter contra-hegemônico que merecem ser socializadas, na medida em que podem inspirar e impulsionar lutas mediadas pela práxis e pela ação coletiva, orientadas à superação das determinações do sistema capitalista, bem como do silenciamento e da alienação que esse modo de organização social produz.

Diante do exposto, esse estudo tem origem na experiência de um dos autores durante a realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Universidad Pedagógica Nacional – UPN, na

Colômbia, a qual, para além do aprofundamento no objeto de investigação, a formação de professores, possibilitou o contato com outros espaços formativos, especialmente por meio da participação em uma disciplina de caráter aberto que, embora seja parte da fundação docente da Universidade, procura abrir caminhos para articular este processo com a extensão ou projeção social desde as próprias dinâmicas acadêmicas dos cursos de *Licenciatura en Biología* e* Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental *da Facultad de Ciencia y Tecnología da UPN. Com base nessa vivência, os resultados apresentados nesse estudo consideram a extensão universitária como um espaço formativo de caráter contra-hegemônico e discutem suas potencialidades para a construção de práticas educativas críticas, capazes de tensionar a lógica das competências e reafirmar a centralidade do conhecimento, da formação humana integral e do compromisso social da docência.

10.1 O papel da extensão na formação docente

Em diálogo com Mori (2017) e tomando como referência o pensamento de Dermeval Saviani, propomos refletir sobre a universidade e sobre a extensão, aqui compreendida tanto como dimensão constitutiva do processo pedagógico de formação de professores quanto como um movimento comunicativo, no qual o conhecimento é socializado para ser continuamente (re)elaborado.

Saviani (1987, p. 55) observa que, para além das tensões já reconhecidas entre ensino e pesquisa, a extensão universitária tende a ser tratada de modo impreciso, frequentemente confundida com práticas de cunho caritativo ou assistencialista. O autor chama a atenção para o fato de que o próprio termo "extensão" não implica, em sua origem, esse sentido, mas remete à ideia de estender algo a outrem. Nessa lógica, o objetivo é que aqueles que detêm

determinado conhecimento o compartilhem com aqueles que não o possuem. Contudo, quando reduzida ao assistencialismo, a extensão assume um caráter unilateral, estabelecendo uma relação de mão única, da universidade para a sociedade. Para que a universidade possa, de fato, inserir-se e intervir na sociedade, torna-se necessário considerar o movimento inverso: é a sociedade que deve apresentar suas demandas e problemáticas, permitindo que a universidade oriente suas pesquisas e, consequentemente, reconfigure também seus processos de ensino.

Na defesa de uma concepção bidirecional de extensão, Saviani (1987) destaca a necessidade de a universidade estabelecer vínculos com a comunidade, com as massas e com o povo, sem partir do pressuposto de que detém um saber superior em relação aos demais. Trata-se, antes, do reconhecimento de que "o conhecimento universitário corresponde a um determinado segmento da cultura, historicamente produzido pelo trabalho coletivo da sociedade, ao mesmo tempo em que desconhece inúmeros outros saberes" (p. 61). Nessa perspectiva, o autor ressalta que os grupos com os quais a universidade se relaciona detêm conhecimentos não sistematizados e experiências vividas sobre problemas concretos que, muitas vezes, escapam ao saber acadêmico. Embora essas formas de compreender e expressar a realidade, quando confrontadas com o discurso científico, possam, à primeira vista, parecer marcadas pelo desconhecimento, elas revelam dimensões fundamentais da realidade social que a universidade precisa considerar.

Em consonância com essa compreensão, Mori (2017) entende a extensão como um movimento de socialização do conhecimento voltado à sua permanente (re)elaboração. Para o autor, ao possibilitar o acesso da comunidade a bens culturais, tanto materiais quanto simbólicos, tradicionalmente vinculados à cultura erudita, as ações extensionistas favorecem processos de apropriação crítica. Esse movimento pode impulsionar novas formas de interpretação da realidade pelos sujeitos envolvidos, conferindo à extensão um caráter eminentemente educativo.

10.2 A extensão na Colômbia / UPN

> Na Colômbia, a missão social e a extensão universitária, articuladas à pesquisa e à docência, já se apresentam como atribuições das universidades nas primeiras legislações da educação superior, como o *Decreto n.º 80* (Colômbia, 1980) e a *Ley n.º 115* (Colômbia, 1994). Além disso, o *Documento de Trabajo sobre Lineamientos para la Gestión y la Proyección Social*, elaborado pelo Instituto de Extensión y Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, oferece uma definição inicial de extensão como um conjunto de dinâmicas voltadas à formação, difusão, intercâmbio e prestação de serviços, fundamentadas na interação entre os conhecimentos acadêmicos e a comunidade (UPN, 2022).

As concepções e os movimentos relacionados à extensão universitária se consolidaram em 2007 com a criação da Red Nacional de Extensión Universitaria, acompanhados por avanços legislativos que ampliaram sua compreensão ao definir direitos, objetivos e políticas públicas para a extensão nas universidades. Conforme autores citados na *Política de Extensión y Proyección Social da Universidad Pedagógica Nacion*al (UPN, 2022), a extensão ultrapassa a relação universidade-sociedade, assumindo como eixo a formação integral, científica e disciplinar, orientada à intervenção responsável das instituições em diversos contextos sociais, culturais, produtivos e educativos.

> Mais recentemente, a extensão universitária tem atravessado distintos momentos e níveis de reconhecimento, embora ainda demande a reorganização de seus percursos (Tovar, 2022). Após o *Decreto n.º 1.075* (Colômbia, 2015), que institui o *Sistema Nacional de Acreditación*, as instituições e os programas acadêmicos passam a incorporar um caráter social mais explícito, reforçado posteriormente pelo *Decreto n.º 1.330* (Colômbia, 2019), que orienta o fortalecimento de vínculos entre instituições, atores e contextos como dimensão formativa (UPN, 2022). Apesar da existência de normativas nacionais sobre extensão universitária e projeção social, permanecem desafios relacionados à sua curricularização e à articulação com a docência e com a pesquisa, bem como com a formação e a certificação dos sujeitos envolvidos (Tovar, 2022).

Como estratégia de reorganização da extensão, conforme o *Acuerdo n.º 10/2018* (UPN, 2018), a UPN passa a reconhecer a extensão como uma Projeção Social que faz parte da missão institucional, orientando os programas acadêmicos à incorporação de problemáticas sociais, ambientais, culturais e educativas e à reafirmação da responsabilidade social da universidade. Em 2022, por meio do *Acuerdo n.º 009*, a UPN consolida a *Política de Extensión y Proyección Social* (UPN, 2022), definindo diretrizes para a interação com a sociedade, articuladas à pesquisa, à docência e à educação, com vistas à projeção do capital cultural, cognitivo e epistemológico produzido pela instituição.

10.3 Cátedra Ambiental UPN

Entre 2015 e 2016, alguns programas da UPN passaram a incorporar a dimensão ambiental como um espaço acadêmico da grade curricular, mantendo lógicas conteudistas e isoladas, no entanto, foi em 2017, com um projeto da Faculdade de Ciência e Tecnologia, que se viu a necessidade de criar espaços interdisciplinares de diálogo voltados à formação ambiental da comunidade universitária, dos ex-alunos e de alunos de outras universidades do distrito capital desde metodologias que reconheceram o saber das comunidades locais, as comunidades negras e camponeses, assim como as iniciativas cidadãs em temas ambientais. Nesse contexto, emergiu a criação de espaços acadêmicos optativos para todos discentes de licenciaturas e funcionários, desde processos mais autônomos e integrais.

Nesse sentido, a Cátedra Ambiental *Maestros Constructores de uma Colombia Sustentable y en Paz* surgiu alicerçada em uma construção coletiva do Grupo Ambiente y Currículo, orientando-se pelo objetivo de promover a formação de professores com cultura ambiental e ética, por meio de atividades acadêmicas, culturais, artísticas e humanísticas fundamentadas em uma perspectiva interdisciplinar e especialmente articulada à comunidade acadêmica e comunidade de sabedores e líderes ambientais.

Embora amparada por uma estrutura institucional de equivalência curricular universitária, a proposta extrapola a participação estritamente discente, configurando-se como um espaço de formação docente e cidadã orientado ao compromisso com a construção de uma sociedade sustentável e socialmente justa. Diante das crises socioambientais contemporâneas engendradas pela lógica do capital, a oferta da disciplina de Cátedra Ambiental se estabelece como uma resposta à negação do conhecimento científico, às rupturas epistemológicas entre cultura e Natureza e aos modelos de desenvolvimento que mercantilizam a vida.

Com o objetivo de integrar a temática ambiental ao currículo da formação de professores da UPN em diferentes áreas do conhecimento, o grupo *Ambiente y Currículo* propõe a "flor da sustentabilidade" como um modelo teórico-prático de educação ambiental. Fundamentada no pensamento ancestral e nas cosmogonias indígenas, a flor organiza-se a partir de um núcleo central que articula territórios, saberes e práticas, favorecendo reflexões sobre o ser e o fazer no mundo. Suas pétalas representam os eixos estruturantes da Educação Ambiental, compreendidos de forma interdependente e relacional, constituindo uma identidade construída na articulação entre diferentes escalas da realidade (UPN, 2021). Orientada por esse referencial, a Cátedra Ambiental está estruturada com base em questões críticas relacionadas às características históricas, sociais e culturais do contexto latino-americano, bem como à centralidade do território, da diversidade e da soberania nos debates sobre sustentabilidade, configurando-se como uma proposta consciente e contra-hegemônica diante do avanço de discursos anticientíficos, antiambientais e imperialistas na região.

A Cátedra Ambiental está organizada com um enfoque teórico-prático estruturado em quatro encontros ao longo de um semestre, complementados por atividades intercátedra que envolvem leituras e tarefas preparatórias, fundamentais para o desenvolvimento das atividades presenciais e para os processos de avaliação e

certificação. Voltada à formação de professores de diferentes áreas, a proposta articula conhecimentos específicos, saberes tradicionais e demandas normativas da temática ambiental, orientando-se por uma perspectiva crítica e territorializada, fundamentada no modelo da flor. Dessa forma, ela se distancia de abordagens conservadoras na medida que reconhece a crise socioambiental e promove a construção de caminhos formativos voltados à sua superação.

As reflexões aqui apresentadas tomam como referência os eixos temáticos definidos e desenvolvidos pela Cátedra Ambiental nos anos de 2023 e 2024, a saber: (1) reflexos ambientais na arte; (2) diálogos de saberes e currículos ambientais; (3) capitaloceno, geopolítica e bem-viver; e (4) ecojustiça e paz. De acordo com esses eixos, foram definidos temas específicos para cada encontro da Cátedra, com a participação de convidados internos e externos à comunidade acadêmica, dos quais alguns serão destacados no relato que faremos de cada encontro.

Na seção seguinte, passaremos ao relato da série de encontros realizados no segundo semestre de 2024, que contaram com a participação do coautor desse escrito. A cátedra teve a mediação de 6 professoras de diferentes faculdades, foi transmitida pelo canal do YouTube dado que pessoas externas também participam desta formação, seja de regiões do país, seja estrangeiros, disponível em: https://www.youtube.com/@catedraambientalupn1196.

10.4 Experiência

A Cátedra Ambiental *Maestros Constructores de una Colombia Sustentable y en Paz* foi estruturada com base nos quatro eixos apresentados, destacando-se, desde o início, a relevância da diversidade dos espaços onde ocorreram os encontros. O primeiro deles foi realizado no Instituto Pedagógico Nacional – IPN, vinculado à UPN e atuante como escola pública de educação básica, com papel central na formação inicial de professores e na realização de estágios supervisionados. A escolha desse espaço possibilitou

a participação conjunta de licenciandos, professores e estudantes da própria escola, ampliando o alcance e o caráter crítico das discussões ambientais desenvolvidas. Fundado em 1927, o IPN é histórico para a formação de professores colombianos e declarado em 2018 mediante a *Ley 1.890 de 10 de maio* como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación.

Como atividade prévia para a participação do **primeiro encontro**, foi sugerida a leitura do texto *Giro Uterino: Ritualizaciones y Ontologias Cosmopolíticas para la Liberación de la MadreTierra* (Rojas--Valencia, 2024).

Desde o primeiro contato com o texto, o leitor é deslocado para uma perspectiva de mundo construída de acordo com os saberes dos povos originários latino-americanos. Em uma abordagem inicial, segundo referenciais ocidentais modernos, tal perspectiva pode ser interpretada como simbólica ou metafórica, bem como marcada por uma aparente ausência de separação entre sujeito e natureza. No entanto, à medida que o texto avança, revela-se uma complexa elaboração crítica presente nas ontologias desses povos, que já anunciavam os efeitos de decadência produzidos pela lógica capitalista e extrativista, marcada pelo distanciamento da relação vital com a Terra – a Mãe Terra, também nomeada *Abya Yala*. O texto faz um movimento de crítica partindo dos conhecimentos populares, tradicionais, direcionando para os científicos. Além disso, ele provoca o pensar na soma dos saberes no tom da denúncia, do repúdio às violências, na valorização das memórias. Por fim, sugere, com base em reflexões ontológicas e políticas, um restabelecimento dos vínculos com a Terra e com o cosmos como pacto originário para a liberação da Mãe Terra, portanto, uma cosmovisão política.

Apesar de não ter ocorrido o debate direto, destacamos no texto as definições políticas da compreensão do que é a *MadreTierra*. Segundo Rojas-Valencia (2024), a denominação é escrita como uma única palavra, pois considera que a Terra não pode ser desassociada de sua condição de mãe e não pode ser tratada como um objeto de

propriedade, de consumo, em uma crítica às concepções cognitivas de meio ambiente, de recurso natural ou ecológico, ou até mesmo de bem-estar ecossistêmico.

Entre os conteúdos e abordagens ou métodos desenvolvidos no encontro, destacamos a palestra *Exploraciones Ecológicas a partir de la unión entre Arte y Ciencias de la Complejidad*, mediada por Carlos Andrés Acosta Yaver, que, com base em sua experiência como arquiteto, apresentou pesquisas relacionadas à bioarquitetura, à arquitetura biocomputacional, às paisagens evolutivas, aos *habitats* e aos ecossistemas artificiais. O expositor discutiu o uso de "inteligências de enxame" – sistemas computacionais inspirados no comportamento coletivo e auto-organizado de organismos naturais como abelhas, formigas e peixes –, bem como de ferramentas tecnológicas embasadas em diferentes interfaces e sensores, propondo tais conexões como formas transgressoras de pensar novos mundos possíveis e de ampliar os graus de liberdade, citando como exemplos os coletivos Mutante Lab. e Habitar el Micelio.

Ainda no campo da arquitetura, a palestra *Territorios Sustentables para la Vida: Arte, Ética y Política en el Ejercicio de las Re-existencias de las Territorialidades de los Movimientos Sociales de Abya Yala*, mediada por Luis Gabriel Dunquin Rojas, estabeleceu articulações entre arte, arquitetura e sustentabilidade, enfatizando as dimensões éticas e políticas das práticas territoriais desenvolvidas por movimentos sociais latino-americanos.

Com base em experiências formativas analisadas, foi possível evidenciar a dimensão pedagógica do trabalho educativo, compreendida, nesse estudo, à luz da PHC, ainda que a Cátedra Ambiental não tenha sido organizada de acordo com esse referencial. Conforme Martins (2013), a discussão da prática pedagógica nesse marco teórico pressupõe a consideração da tríade conteúdo-forma-destinatário, fundamental para a compreensão do ensino escolar. O conteúdo se refere àquilo que se pretende ensinar, com intencionalidade formativa, envolvendo

conhecimentos historicamente sistematizados e criticamente elaborados, especialmente os clássicos, considerados essenciais para a seleção criteriosa dos saberes escolares. A forma diz respeito ao modo como esses conteúdos se materializam em ações pedagógicas, contemplando recursos, sequências didáticas, níveis de aprofundamento e processos de transposição dos conhecimentos sistematizados para o ensino. Já o destinatário corresponde aos sujeitos do processo educativo, cujas especificidades devem ser consideradas em articulação com o conteúdo e a forma (Martins, 2018; Pires; Messeder Neto, 2022).

Nessa perspectiva, o destinatário é compreendido como sujeito concreto e histórico, cuja singularidade não pode ser dissociada do contexto social mais amplo no qual está inserido, marcado por contradições estruturais próprias do sistema capitalista (Martins, 2018; Pires; Messeder Neto, 2022). No caso da Cátedra Ambiental, embora não houvesse um público previamente delimitado, os participantes compartilhavam interesses comuns, o que orientou as mediações pedagógicas desenvolvidas. De acordo com o interesse coletivo, ao trabalharem conhecimentos historicamente sistematizados e socialmente referendados, de natureza filosófica, científica e artística (Martins, 2018), os mediadores mobilizaram, ainda que de forma não explicitada, elementos da tríade conteúdo-forma-destinatário. Ressaltamos, por fim, que este estudo não tem como objetivo discutir a classificação dos conteúdos como clássicos, mas analisar sua coerência em relação aos destinatários e aos objetivos da Cátedra Ambiental, a qual se configurou como uma experiência orientada para a formação de professores, estudantes e membros da sociedade, com perspectivas de enfrentamento às lógicas capitalistas.

> Tendo a educação como "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 13), defendemos aqui a retomada dos espaços de formação de professores para pensar de forma coletiva esta humanidade. É nesse campo de compreensão do trabalho

> como atividade humana de produção e de transformação que inserimos a dimensão do trabalho coletivo. Além de inevitável que se constitua nas relações sociais, vale considerar que não o concebemos apenas no campo da produção material: ele é atividade de produção de ideias, de conhecimento, de novas práticas, o que aqui se aplica ao contexto escolar (Costa; Varani, 2017).

Segundo Costa e Varani (2017), é com essa premissa que se questionam as ações pedagógicas que enfatizam o trabalho individualizado tanto entre alunos quanto entre professores. A individualização interfere em um aprendizado que é social, que reside na relação com o outro. Os conhecimentos produzidos pelo e no trabalho coletivo são singulares tanto no conteúdo quanto na forma, isso porque eles são desenvolvidos de acordo com a riqueza de vivências dos sujeitos (conteúdo) e com as relações com o grupo (forma). São produzidos, portanto, no campo contextual coletivo. Assim, com base nesses argumentos, os autores consideram a necessidade da recuperação/potencialização dos espaços coletivos.

Ressaltamos que, à luz da PHC, os saberes coletivos produzidos nas universidades, mediados por agentes educacionais, constituem apenas uma das dimensões do conhecimento socialmente elaborado. A produção do saber não se restringe ao espaço acadêmico: a escola, como instituição histórica e social, também é lugar de produção, mediação e apropriação do conhecimento sistematizado. É nesse espaço que distintos saberes se articulam de forma histórica e dialética, oriundos da formação profissional, dos campos disciplinares, dos currículos escolares e da experiência social, compondo um conjunto de mediações que orienta a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, o corpo docente, compreendido como coletivo de trabalho educativo, exerce uma função social estratégica, equivalente à da comunidade científica, pois realiza a mediação consciente entre o conhecimento historicamente produzido e a prática social, contribuindo para a humanização dos indivíduos e para a transformação da realidade.

O **segundo encontro**, intitulado *Capitaloceno, Geopolítica y Buen Vivir*, foi realizado no *campus* central da UPN e evidenciou um caráter mais político, social e crítico no processo formativo dos professores e demais participantes. Nesse momento, passaram a ser discutidos o conceito de crise ecossocial e ambiental, os impactos da economia associados à exploração intensiva dos recursos naturais, bem como as contradições inerentes ao desenvolvimento tecnológico. Essas discussões reforçaram a urgência do cuidado com a natureza e da promoção de ações orientadas ao interesse coletivo, destacando a cooperação e a solidariedade como princípios fundamentais para a construção do bem comum.

As tensões geopolíticas contemporâneas, particularmente aquelas expressas nas ações de caráter imperialista dos Estados Unidos sobre a Venezuela, a Colômbia e outros países da América Latina, evidenciam a necessidade histórica de compreender os mecanismos de reprodução da ordem social hegemônica. Tais mecanismos operam por meio da dominação dos territórios e da apropriação dos recursos naturais, sob a lógica do capital internacional, produzindo impactos diretos sobre as condições materiais de existência das comunidades locais. Nesse contexto, os processos educativos não se colocam à margem das disputas sociais, mas constituem mediações fundamentais na luta entre projetos societários antagônicos. Assim, a educação pode tanto reafirmar a hegemonia vigente quanto se configurar como prática contra-hegemônica, orientada à formação crítica dos sujeitos e à transformação das condições objetivas da vida social. É nesse sentido que a educação, compreendida como práxis social intencional, possibilita a construção de caminhos efetivamente democráticos, não restritos à mera sobrevivência, mas voltados à supervivência de todas as formas de vida, articulando os indivíduos, os coletivos sociais e as determinações globais da realidade.

Essa perspectiva de superação concreta se expressa nos objetivos desse segundo encontro, os quais evidenciam uma intencionalidade formativa orientada à crítica das bases materiais da sociabilidade vigente. Entre esses objetivos, destacamos: (1) questionar o impacto gerado pelo modo de produção capitalista com a ruptura entre o humano e a natureza; (2) contribuir para a recuperação socioecológica da ação humana; e (3) refletir sobre os recursos considerados renováveis cujas reservas foram reduzidas drasticamente com o passar da história, como o petróleo, o gás natural e a água.

Mahnkopf (2019) argumenta que tais discussões se põem como centrais para professores exatamente pela urgência de reverter o discurso do inesgotável para a compreensão da vida natural, humana e social como parte do ecossistema, o que implica resistir aos modos de produção capitalista.

A crise estrutural do capitalismo contemporâneo precisa ser explicitada em sua relação com o aprofundamento das desigualdades sociais e com a intensificação das crises climática e ambiental. Esse quadro se expressa no avanço do agronegócio, no desmatamento, na contaminação dos territórios e no fortalecimento do neoextrativismo voltado à exploração dos recursos naturais dos países latino-americanos em favor da acumulação de riqueza e poder. Desses processos resultam o extermínio de povos e comunidades, frequentemente legitimado por discursos de desenvolvimento, mas sustentado pela violência imperialista do Norte Global e por estratégias de controle sobre territórios, biodiversidade e formas de vida.

Além disso, a dinâmica do capitalismo é estruturada por processos históricos de colonialismo, racismo estrutural, dominação patriarcal e neoextrativismo que orientam a relação entre ser humano e natureza. Essa lógica sustenta um modelo hegemônico de humanidade e uma concepção instrumental da natureza, está concebida como separada dos povos, das comunidades e dos territórios.

Com base nas leituras e nos diálogos desenvolvidos nesse encontro, o Bem-Viver foi apresentado como uma perspectiva de resistência às múltiplas formas de violência produzidas pela lógica capitalista, constituindo-se como uma alternativa para pensar e transformar a realidade com o respeito às especificidades dos territórios. Trata-se de uma concepção de desenvolvimento que rompe com a racionalidade hegemônica e propõe ações articuladas nas escalas micro, meso e macrossistêmica, orientadas por relações de interdependência entre as dimensões sociais, culturais, ambientais e econômicas. Enraizado nos modos de vida dos povos originários, o Bem-Viver reconhece a interconexão entre todas as formas de vida, compreendendo que qualquer desequilíbrio em uma de suas partes repercute sobre o conjunto do sistema.

Sob essa perspectiva, a formação de professores passa a ser concebida como um processo formativo complexo, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se orienta pela construção de práticas educativas comprometidas com relações mais harmônicas entre a sociedade e a natureza, valorizando a biodiversidade e os saberes territoriais. Nesse sentido, o encontro reforça a necessidade de desmercantilizar a reprodução da vida e de ressignificar os sentidos da formação, do ensinar e do aprender. Os processos educativos, assim compreendidos, orientam-se para a superação do imperialismo e do sistema capitalista, apontando para a construção coletiva de caminhos pautados na justiça social, na paz e na defesa da vida, o que exige aprofundar a compreensão crítica da realidade e fortalecer as lutas coletivas frente aos ataques que incidem, de modo particular, sobre os povos latino-americanos.

Entre as atividades propostas aos participantes do encontro, destacou-se a elaboração de cartografias participativas como estratégia didático-pedagógica voltada à problematização coletiva dos contextos socioambientais vivenciados pelos próprios sujeitos. Como forma de aprofundar os debates, cada participante foi orientado a identificar ao menos um exemplo de conflito ou

impacto ambiental em Bogotá decorrente do desenvolvimento capitalista, considerando os âmbitos urbano, rural ou natural da cidade. Também integraram a atividade a identificação e a categorização dos diferentes atores envolvidos nesses conflitos, tais como empresas, populações afetadas, agentes políticos ou administrativos, bem como sujeitos e coletivos de resistência e de mediação das transformações socioambientais. Para enriquecer a análise, foi proposta ainda a busca de registros fotográficos, digitais ou físicos capazes de evidenciar as transformações da paisagem ao longo do tempo por meio da comparação entre situações anteriores e posteriores.

O coautor participante da disciplina propôs a discussão do artigo *Minería y Cambio Climático en la Cuenca del Tunjuelo*: *Una Experiencia de Formación Política en la Escuela* (Gómez; Aldana, 2016). Após a leitura desse texto e a consulta a outras fontes, foi possível analisar o caso das intensas atividades de exploração mineral realizadas há mais de 50 anos na capital colombiana cujos impactos recaem diretamente sobre as regiões mais densamente povoadas da cidade, como a Ciudad Bolívar. Essas atividades têm provocado a degradação contínua do rio Tunjuelo, um dos principais corpos hídricos de Bogotá, comprometendo gravemente suas funções ambientais e sociais.

Organizações sociais e ambientalistas, assim como autoridades locais, vêm apontando a urgência de medidas imediatas diante do desastre ecológico associado, sobretudo, à atuação de empresas multinacionais como Holcim e Cemex, além da Fundación San Antonio, empresa local vinculada à arquidiocese de Bogotá. As investigações destacam a morte progressiva do rio Tunjuelo em razão da contaminação sistemática de suas águas, situação que, apesar das recorrentes denúncias, é justificada pelas próprias empresas com base no cumprimento das normativas ambientais vigentes (Morales, 2012; Zapata, 2011).

No mesmo período em que essas questões eram debatidas, a cidade enfrentava um regime de racionamento de água, com adoção

de sistema de rodízio por causa do baixo nível dos reservatórios. O artigo tomado como referência evidencia que professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral de Ciudad Bolívar figuram simultaneamente como os principais afetados e como sujeitos que denunciam e resistem a essa violência ambiental, ou, de modo mais preciso, a uma forma de racismo ambiental, uma vez que a exploração e a contaminação recaem sistematicamente sobre uma população historicamente empobrecida e socialmente vulnerabilizada.

A leitura do texto *Dinámicas Ambientales y Extractivas en el Siglo XXI: ¿es la Época del Antropoceno o del Capitaloceno en Latinoamérica?* (Ulloa, 2017) possibilitou aprofundar a compreensão das dinâmicas socioambientais associadas à mineração no contexto latino-americano. Embora a análise se concentre em experiências locais, a autora evidencia que os impactos dos processos extrativistas se inserem em uma lógica estrutural mais ampla, marcada pela continuidade histórica da colonialidade e pela intensificação dos conflitos socioterritoriais.

Ao mobilizar os conceitos de antropoceno e capitaloceno, o texto contribui para a compreensão crítica da crise climática ao deslocar a responsabilização genérica da humanidade e evidenciar o papel central do sistema capitalista na degradação ambiental. Essa leitura permite problematizar a geopolítica do conhecimento e o silenciamento de outras epistemologias, especialmente aquelas produzidas por povos originários e comunidades tradicionais.

Após as palestras, grupos foram formados entre os participantes para pensar a cartografia desses conflitos ambientais investigados individualmente. No diálogo, foram se construindo organizações cartográficas livres, representando todos os conflitos para o grupo. A maior parte delas dizia sobre a extração de minério na cidade de Bogotá, mas também da ameaça aos *humedales*, um ecossistema de transição entre o ambiente aquático e terrestre, fundamental para a biodiversidade e a regulação hídrica. Em Bogotá, ainda que protegidos legalmente, eles se encontram constantemente

ameaçados pelo uso irregular por parte da construção civil. Entre os diálogos, também foi abordado o impacto ambiental para os *humedales* em razão da construção do metrô em Bogotá.

Embora as discussões tenham se concentrado na realidade e nos conflitos socioambientais de Bogotá, é possível estender a análise a outros contextos da América Latina, onde a lógica exploratória do capital produz impactos semelhantes. No caso brasileiro, em particular, a diversidade de recursos naturais presente nos distintos territórios vem sendo sistematicamente apropriada por modelos de desenvolvimento embasados na expansão do agronegócio, que afetam povos e comunidades de norte a sul do país. Esses processos se expressam, entre outras formas, no avanço do desmatamento e nas queimadas criminosas, frequentemente destinadas à substituição de ecossistemas complexos por sistemas de monocultura, como soja, milho ou pecuária extensiva. Esse modelo produtivo opera de maneira homogênea e excludente, desconsiderando a diversidade sociocultural, as formas locais de vida e a biodiversidade, ao privilegiar a lógica da acumulação em detrimento da reprodução da vida. No exemplo da cartografia construída coletivamente, é possível notar frases como "*Me están arrancando la piel*; *me están inyectando infertilidade em silencio*; *ya no puedo respirar*; *hasta los hijos me matan*" – todas referindo-se à *MadreTierra* (compreendida na sessão anterior), que vem sendo diretamente afetada pelas violências do capital.

O **terceiro encontro** da Cátedra Ambiental, intitulado *Diálogo de saberes ¿Currículos Ambientales?*, precedeu a COP16 Paz con la Naturaleza, conhecida como a COP da biodiversidade, e buscou discutir abordagens e refletir sobre as tensões dos desenvolvimentos curriculares para a formação ambiental, considerando os contextos internacionais, nacionais e locais como chave do diálogo de saberes. Esse encontro ocorreu na sede de Valmaría, Bogotá, *campus* da Educação Física, um pouco mais distante do centro, mas que se apresenta com outra característica de universidade, menos concreto, mais verde, apontando para uma

reflexão sobre os espaços, a interdisciplinaridade e a possibilidade de se pensar o ambiental.

Destacamos, nesse encontro, diálogos e experiências vividas em diferentes comunidades, grupos étnicos e povos que trouxeram caminhos importantes para repensar as práticas educativas segundo a percepção colombiana, mas também para compreender como os profissionais de outras áreas tem desenvolvido a temática ambiental, como a própria Educação Física. Para o fechamento desse encontro, foi realizada uma atividade prática com o projeto de agroecologia *Wayra*, provocando coletivamente uma reconexão com o planeta com base nos comestíveis, como beterraba, cenoura, tomate etc.

O encontro permitiu o envolvimento dos mediadores com projetos ligados aos bairros, às montanhas, às mulheres, às instituições, como o Jardim Botânico, à criação de personagens populares e à arte como mediadora para recuperação, comunicação e fortalecimento de saberes ligados à epistemologia crítica, anticapitalista.

O **quarto encontro**, intitulado *Ecojusticia y Paz,* foi realizado na sede principal da UPN, onde se concentra a maior parte das licenciaturas. Nesse encontro foi solicitada a visualização de um vídeo que trata do rio Atrato como sujeito de direito. Após esse vídeo foi solicitada a identificação de um lugar específico da UPN que pudesse ser pensado considerando a natureza como espaço de direito. Nesse encontro, nos concentramos no desenvolvimento do conceito de ecojustiça e paz para a formação de professores como um princípio, uma oportunidade para transformar as práticas educativas e promover o ensino crítico e ético. Em suma, esse conceito propõe que o meio ambiente seja tratado como tema transversal a todas as áreas do currículo, entendendo a ecojustiça não só como a defesa dos direitos da natureza, mas também das comunidades vulneráveis diante das desigualdades ambientais, assim como brevemente discutido no encontro sobre os conflitos ambientais de Bogotá e as minerações.

A ecojustiça pode se constituir em um eixo estruturante para a promoção de uma cultura de paz no âmbito educacional, na medida em que orienta a compreensão dos problemas ambientais e sociais a partir de suas causas estruturais, articulando experiências, conteúdos e práticas formativas. Nessa perspectiva, a paz deixa de ser compreendida apenas como ausência de conflitos e passa a ser concebida como uma condição fundada na justiça social, no respeito e na interdependência entre todos os seres vivos, em uma abordagem de caráter holístico.

Conforme destacado no material de apoio dessa sessão, *la ecojusticia impulsa la paz al proponer un modelo de desarrollo sostenible en el que se respete el equilibrio entre las necesidades de los seres humanos y las **capacidades de regeneración de los ecosistemas*. Essa concepção aponta para a existência de um projeto de desenvolvimento efetivamente sustentável, passível de ser incorporado aos processos de formação de professores, estudantes e comunidades escolares. Para isso, torna-se fundamental fomentar a elaboração de projetos e estratégias de intervenção pedagógica que integrem os princípios da ecojustiça, possibilitando a aplicação dos conhecimentos construídos em iniciativas voltadas ao bem-estar ambiental, à harmonia social e ao fortalecimento comunitário.

Nesse encontro, foi possível ampliar essa compreensão ao identificar a existência de projetos e ações que já operam nessa direção, incorporando uma leitura étnico-territorial do ambiente e também experiências de justiça restaurativa junto a sujeitos e comunidades afetados por violências e conflitos ambientais e territoriais. Essas experiências evidenciam o potencial da ecojustiça como princípio formativo e político para a construção de práticas educativas comprometidas com a paz, a justiça socioambiental e a defesa da vida.

Considerações finais

Com base na experiência da Cátedra Ambiental, é possível notar a importância de uma formação de professores que dialogue não só com as realidades locais e regionais, mas que também olhe para o contexto global, partindo das realidades próximas, buscando ampliar na formação dos sujeitos uma consciência crítica capaz de desvelar as contradições da realidade no sistema capitalista neoliberal.

Essa proposta e essa experiência surgem como bons exemplos de luta, resistência e independência epistemológica em relação aos modelos externos, enraizados nas práticas educativas no contexto latino-americano. Essa influência negativa é confirmada pela experiência desses encontros na Cátedra cujas discussões evidenciaram, tanto na Colômbia quanto no Brasil, uma trajetória de epistemologias, pedagogias, currículos e práticas ainda em disputa, muito influenciada pelos interesses religiosos, políticos e governamentais de cunho neoliberal, o que desloca os interesses públicos para os interesses empresariais.

Atentos a essas articulações estratégicas do neoliberalismo na América Latina, propostas como a da Cátedra Ambiental nos parecem ser um caminho para pensar a educação e a formação de professores e de sujeitos críticos, conscientes do poder da coletividade para se movimentar no sentido da superação do capital. Mesmo não sendo abordada na experiência formativa na Colômbia, entendemos que a PHC é uma fundamentação teórica que pode subsidiar ainda mais tais reflexões, trazendo o papel dos conhecimentos científicos como centrais para os currículos e programas de formação docente. Ressaltamos que tais movimentos foram notados mesmo fora do ambiente escolar. A Cátedra Ambiental é uma possibilidade e evidência de como a extensão universitária carrega também um papel fundamental para formação humana integral, não se reduzindo a um treinamento

funcional que adapta os sujeitos às condições sociais dadas, esvaziando a dimensão crítica e emancipatória da educação.

No âmbito do caminho ambiental da formação, não sendo um espaço neutro, apolítico, a Cátedra demarca a importância de considerarmos como e com quem estamos falando. Ela também demarca conceitos de sustentabilidade, de interdisciplinaridade em uma perspectiva crítica da formação fundamentada teórica e coletivamente por um grupo de pesquisa que dialoga com a comunidade acadêmica e identifica as necessidades dos processos de formação ambiental dos professores, trazendo a possibilidade de repensar os projetos educativos, ambientais e sociais para o enfrentamento dessa crise. É de se ressaltar que os encontros apontam para uma formação ambiental mediada não só pelas disciplinas de Ciências e Biologia. Neles foi possível exaltar pesquisadores, líderes comunitários, professores, agentes públicos, representantes de diversas áreas envolvidos com a pauta da educação ambiental em uma perspectiva crítica que a muitos inspira a pensar e construir a sociedade anticapitalista que almejamos. Por fim, tal experiência nos estimula a continuar o entrelaçamento entre Brasil e Colômbia na evolução da formação de professores, somando as lutas e resistências latino-americanas em prol da formação integral humana também por meio da extensão universitária.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.º 245, seção 1, p. 41-44, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.º 247, seção 1, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.º 208, seção 1, p. 103-106. 29 out. 2020.

COLÔMBIA. Presidencia de la República. **Decreto n.º 80, de 22 de enero de 1980**. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073. Acesso em: 26 fev. 2026.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Ley n.º 115, de 8 de febrero de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

COLÔMBIA. Presidencia de la República. **Decreto n.º 1.075, de 26 de mayo de 2015**. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913. Acesso em: 26 fev. 2026.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto n.º 1.330, de 25 de julio de 2019**. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1.075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación.[Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 26 fev. 2026.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Sistema colombiano de formación de educadores y lineamiento de política**. 2024. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 50-66, 2017.

CUNDINAMARCA. Secretaría de Educación. **Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2025-2028.** 2024.

Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-424735_recurso_22.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

GÓMEZ, C. A. H.; ALDANA, C. M. V. Minería y cambio climático en la cuenca del Tunjuelo: una experiencia de formación política en la escuela. **Educación y Ciudad**, n. 30, p. 99-106, 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente**. Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**:** **o neoliberalismo em ataque ao ensino público**.** Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MAHNKOPF, Birgit. Geopolítica en el capitaloceno. Traducción: José Bellver Soroa. **Papeles de relaciones ecosociales y cambio global**, n. 146, p. 35-45, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados. 2013. 336 p.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; Agudo, M. M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. [*S.l.*]: Navegando Publicações, 2018. p. 83-97

MORALES, Julio Fierro. **Políticas Mineras en Colombia**. Instituto para una Sociedad y un Derecho Alternativos. [*S.l.*]: ILSA, 2012. 259 p.

MORI, Rafael Cava. Comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo: o lema da extensão universitária. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 17, p. 83-95, 2017.

PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e35836, p. 1-36, 2022.

ROJAS-VALENCIA, Carolina. Giro uterino: ritualizaciones y ontologías cosmopolíticas para la liberación de la MadreTierra. **Pensamiento palabra y obra**, n. 31, e20309, p. 1-25, 2024.

SAVIANI, Demerval. Extensão Universitária: uma abordagem não extensionista. *In*: SAVIANI, Demerval. **Ensino público e outras falas sobre universidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 46-65.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 153 p.

TOVAR, Sylvia María Valenzuela. Devenir histórico de la extensión universitaria en Colombia. **Revista Compromiso Social**, v. 3, n. 7, p. 55--66, 2022.

ULLOA, Astrid. Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI: ¿es la época del antropoceno o del capitaloceno en latinoamérica? **Desacatos**, n. 54, p. 58-73, 2017.

UPN – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Consejo Superior. **Acuerdo 010, de 13 de abril de 2018**. Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

UPN – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Política Ambiental. UPN. **Acuerdo 008 de 10 de junio de 2021**. 2021. Disponível em: https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/3311.pdf. Acesso em: 21 março 2026.

UPN – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Consejo Superior. **Acuerdo 009, de 5 de mayo de 2022**. Por el cual se define la política de Extensión y Proyección Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em: https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/Acuerdo%20009%20CS%20del%2005-mayo-2022.pdf.Acesso em: 21 março. 2026.

ZAPATA, Joanna. El río Tunjuelo muere al ritmo de la minería en Bogotá. **El Turbión**, 23 nov. 2011. Disponível em: https://elturbion.com/2483. Acesso em: 26 fev. 2026.

Sobre os autores

Aline Fagner de Carvalho e Costa

Cientista social, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Arraias, atua na docência, pesquisa, extensão e gestão da Educação Superior. Coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais e Educação (LEPECSE), experiência voltada à articulação entre formação docente, território e práticas educativas. Desenvolve estudos nos campos da Sociologia e Antropologia da Educação, Educação Popular, trabalho docente, políticas de Educação Superior e extensão universitária, com especial interesse pelas relações entre educação, cultura, território e comunidades quilombolas. Contato: alinefagner@uft.edu.br | Lattes: http://lattes.cnpq.br/4982145389483105

Ana Carolina dos Santos Martins

Flautista, professora e pesquisadora na Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames), mestre em Música pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e doutoranda em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na formação de professores, coordena o NAEP - Núcleo de Assessoria Educacional e Permanência da Fames. Desenvolve pesquisas com foco em Educação Musical Especial e suas intersecções e processos pedagógico-musicais voltados a pessoas com necessidades específicas.

Ana Roseli Paes dos Santos

Pesquisadora Produtividade do CNPq. Bacharel em Música pela UNICAMP, Mestre em Educação pela FE/UNICAMP e Doutora na Especialidade de Educação Musical pela Universidade do Minho/ Portugal. Atualmente é Professora Adjunta na Licenciatura em Educação do Campo; Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Música, Cultura e Sociedade e do Gabinete de investigação em Educação Musical da Universidade Federal do Tocantins, professora colaboradora na Pós-graduação em Música da UFSJ e professora convidada do Instituto de Artes da UNICAMP.

Aparecida de Jesus Soares Pereira

Aparecida de Jesus Soares Pereira é Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Goiás-UFG, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UNB, Especialista em Educação Infantil pela Unimontes, Especialista em Mídias na Educação pela Unimontes, Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Atualmente é Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins.

Carmen Lígia Caldas Haiduck

Doutora em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional num Contexto Intercultural e especialista em Didática e metodologia do Ensino Superior pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciada em História e em Pedagogia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT). Docente efetiva da Educação Básica nas redes públicas de ensino municipal e estadual com atuação, também, na rede privada de ensino no estado de Mato Grosso do Sul.

Diana Fabiola Moreno Sierra

Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional, UPN (Colombia). Especialista en Ambiente y Desarrollo Local, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Magister en Educación Ambiental, Universidade Estadual Julio Mesquita Filho UNESP/Bauru/Brasil. Doctora en Educación en Ciencias, Universidade Estadual Julio Mesquita Filho UNESP/Bauru/Brasil. Actualmente es profesora de la Licenciatura en Biología, Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, colaboradora en la Maestría de Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional, UPN (Colombia). Participa del Grupo de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza (Alternaciencias), del Grupo Ambiente y Currículo, adscrito a la Vicerrectoría Académica, Universidad Pedagógica Nacional, UPN (Colombia). Participante activa de la Cátedra internacional Ambiental de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar). Es profesora de la Cátedra Ambiental "maestros constructores de una Colombia Sustentable y en Paz". Tiene diferentes publicaciones en el campo de la formación de profesores de ciencias, educación ambiental, cuestiones sociocientíficas y relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente. https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001118510

Edimilson Rodrigues de Souza

Antropólogo, etnólogo, professor de Antropologia Musical na Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo (Fames) e pesquisador associado ao Afro-Latin American Research Institute (ALARI/Harvard), onde também é professor permanente no curso Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos (Brazil). Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado no Departamento de Antropologia e Centro de Estudos Rurais da UNICAMP. Suas pesquisas etnográficas envolvem artes sonoras e visuais como linguagem política no contexto Juruna (Yudjá), Volta Grande do Xingu, Amazônia brasileira.

Erlando da Silva Reses

Cearense, negro, com ascendência de povo originário/indígena de Caucaia (CE), pai de Dandara Barroso Rêses e educador popular. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e docente e orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). É doutor e mestre em Sociologia pela UnB e realizou pós-doutorado em Educação na SOAS University of London. Sua trajetória articula universidade, escola pública e movimentos populares, com experiência na alfabetização e formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA), desenvolve ensino, pesquisa e extensão nos campos da Educação Popular, Sociologia da Educação e do Trabalho, formação docente, Educação de Jovens e Adultos, extensão universitária e relações de gênero, raça e classe. Contato: erlando@unb.br | Lattes: http://lattes.cnpq.br/8519891607184656

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

Professora Adjunta do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins. Pós-doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorado Direto em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da

Universidade Estadual de Campinas. Pós-graduada em Gastronomia criativa e autoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Arteterapia pela clínica Pomar e associada da AARJ (Associação de Arteterapia do Rio de Janeiro). Graduada em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Práticas Integrativas e Complementares. Pesquisadora/colaboradora do curso de graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (2014-2018). Autora do material de Artes do programa PEQ do Governo do Estado de São Paulo. Possui curso de extensão universitária em Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem experiência na área de artes, literatura e contadores de histórias, com ênfase em arte/educação. Prêmio de mérito científico pelo desenvolvimento da pesquisa: O ensino da matemática através da Arte (Faculdade de Educação - Unicamp). Líder do grupo de pesquisa Raízes do Cerrado: Pesquisa em Educação Estética, Práticas Culturais e Salutogênese. Membro do grupo de estudos junguianos Confraria dos Perdidos.

Helena Quirino Porto

Pedagoga e bióloga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde realiza pós-doutorado em Educação (2026–2027). Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia da UFT, Câmpus de Arraias, desenvolve sua atuação em estreita relação com a formação de professores e as práticas educativas no território. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GEEFP) e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à Didática, formação docente, alfabetização e letramento, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e práticas pedagógicas inovadoras. Atua também na curricularização da extensão na formação inicial de pedagogos, articulando práticas sociais, diagnósticos educacionais

e compromisso social. Contato: hequirino.uft@uft.edu.br | Lattes: http://lattes.cnpq.br/4223461558311616

Lilian Giacomini Cruz Zucchini

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), especialista em Gerenciamento Ambiental pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru), com período de estágio (doutorado sanduíche) na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Atualmente é professora dos cursos de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado) e Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande e, professora orientadora nos Programas de Pós-graduação em Biodiversidade e Sustentabilidade Ambiental, UEMS-Mundo Novo, e em Ensino de Ciências, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Campo Grande. Tem experiência em diferentes temas da área da Educação, em especial nos estudos em Educação Ambiental no contexto escolar.

Luiz Felipe Cezar Mundim

Professor adjunto do curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne (2016). Menção Honrosa no Prêmio Capes de Tese 2017. Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2007). Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Goiás (2003), e bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). Atua em pesquisas com ênfase na área de História Contemporânea e História do Brasil República, principalmente nos seguintes campos: história social do trabalho, Movimentos Sociais e relações de resistência e dominação, História e Memória e História dos Povos Tradicionais.

Maria Angélica Cardoso

Pós-doutora em Educação pela Uniderp/Anhanguera (2022), Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2013), Mestre em Educação (2005) e Graduada em Pedagogia (2000) ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Especialista em Formação Docente para a Educação Infantil e Fase Inicial do Ensino Fundamental pela UNIDERP (2004). É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMS e integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisa Sociedade, História e Educação - GEPSE/HISTEDBR/MS e Cultura, Educação e Ambiente - CEDAM.

Simone Mamede

Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Arraias, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música. Pós doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com pesquisa em Semiótica e Interpretação Socioambiental do Turismo na Rota de Integração Latino Americana (RILA). Doutora e mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal pela Uniderp. Especialista em Ecoturismo e Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Uniderp, graduação em Gestão de Turismo pela Universidade Estácio de Sá e bacharelado em Turismo pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. É facilitadora da Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA. Professora do Programa de Pós Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - PGRN/UFMS. Atua no ensino, pesquisa e extensão com foco nas seguintes áreas: Educação Ambiental, Etnobiodiversidade, Sociobiodiversidade, Biodiversidade nos biomas da América do Sul, Fotografia Socioambiental, Mastofauna, Avifauna, Turismo, Ecoturismo, Turismo de Base Comunitária, Turismo de Observação

da Vida Silvestre e Birdwatching. Fotógrafa de Natureza. Escritora de artigos e livros na área socioambiental.

Thon Nascìmêmtos

Doutorando em Música, Cultura e Sociedade, no Instituto de Artes da UNICAMP. Mestre Etnomusicologia (UFBA, 2020). Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais (UFSB, 2019). Professor Visitante, no departamento de música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo - Moçambique (ECA/UEM, 2023). Foi Professor Substituto no Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Arrais 2025 - 2026. Compositor, violonista, mbireiro, professor de música e pesquisador de musicalidades africanas.

Vitor Abrahão Cabral Bexiga

É doutor pelo programa de pós-graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tem interesse em formação de professores e espaços não formais de educação. Busca em suas pesquisas, compreender o papel dos professores e dos diversos espaços educativos para se pensar a formação continuada de professores de Ciências e Biologia em seu sentido crítico. Atualmente é professor da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e membro dos grupo de pesquisa Educanti (Rede de enfrentamento do negacionismo científico) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de professores em Ensino de Ciências (GEPFOPEC-UFMS).

Waldir Pereira da Silva

Doutor em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – La Habana – Cuba, reconhecido pela Universidade de Brasília, Especialista em Educação Artística, Especialista em Mídias na Educação, e Licenciado em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros, Professor da Universidade Federal do Tocantins.

Wilson Rogério dos Santos

Professor Associado na Universidade Federal do Tocantins, lecionando Música no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Arraias e na Licenciatura em Música - EAD. Sua área de interesse e pesquisa é interdisciplinar e inclui ensino coletivo de instrumentos; narrativas transmidiáticas; música e desenvolvimento humano e etnomusicologia. É Doutor em Música – Educação Musical pela UFBA, Mestre em Artes – Música pela UNESP e Bacharel pela UNICAMP nas áreas de Composição e Regência, é bolsista do CNPQ (Edital Universal CNPQ/MCTI 2023 e 2025).

EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

Extensão Universitária, Cidadania e Sustentabilidade

Cada capítulo deste livro testemunha o compromisso com uma universidade que aprende ao mesmo tempo em que ensina, que transforma ao mesmo tempo em que se deixa transformar pelas realidades com as quais dialoga. Que esta obra permaneça como fonte de inspiração para novas ações extensionistas, incentive outros cursos a fortalecerem seus vínculos com os territórios e reafirme o papel da universidade pública como espaço de formação, produção de conhecimento, compromisso social e construção democrática. Afinal, é no encontro entre diferentes experiências, saberes e sujeitos que a educação encontra sua capacidade de renovar olhares, produzir sentidos e ampliar as possibilidades de compreender e habitar o mundo.

Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem
Reitora da Universidade Federal do Tocantins

Bruno Barreto Amorim Campos
Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Tocantins

EDUFT
Conhecimento na palma da mão

Universidade Federal do Tocantins – UFT
Câmpus de Arraias – 2026