ISSN: 2358-8829

A DIMENSÃO ESTÉTICA E O APRENDER FAZENDO NO CURRÍCULO IB-MYP: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

Caio Moretto Ribeiro [1]

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Humanas na Educação Básica contemporânea enfrenta um impasse de ordem epistemológica e sensível: em um ecossistema educacional e social atravessado pela captura da atenção por algorítmos e pela proliferação de estímulos de recompensa rápida, as disciplinas de História e Geografia frequentemente se veem encurraladas por uma tradição pedagógica calcada na transmissão puramente teórica e abstrata de conteúdos. Esse modelo expositivo, ao desconsiderar a corporalidade e os regimes de atenção contemporâneos dos estudantes do Ensino Fundamental II, tende a não produzir efeitos transformativos, gerando um potencial esvaziamento do sentido do conhecimento histórico-geográfico, que acaba reduzindo conceitos complexos como poder, tempo e sociedade a meros dados a serem memorizados para avaliações padronizadas, frustrando as intenções legítimas dos professores que buscam desenvolver o pensamento crítico de seus alunos por meio de estratégias incompatíveis com as especificidades do momento histórico.

Este trabalho apresenta o relato de uma pesquisa-ação e experiência pedagógica desenvolvida no âmbito da disciplina de *Individuals and Societies* (Humanidades) do currículo International Baccalaureate Middle Years Programme (IB-MYP), em turmas de 6º e 7º anos de uma escola internacional situada no interior do estado de São Paulo. A investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a integração entre o fazer manual (também chamado por algumas perspectivas teóricas como cultura *maker* ou *learning by doing*) e a estética da projetação pode atuar como um dispositivo pedagógico de desaceleração atencional que permita a realização do potencial transformativo do ensino de Humanidades para além da memorização de conceitos?

[1] Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -SP (FE-USP), morettoribeiro@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

A pesquisa procura contribuir na construção de alternativas curriculares e metodológicas que permitam a construção de regimes atencionais alternativos e de maior consciência sobre a própria atenção em um contexto de "capitalismo cognitivo" (LAZZARATO, 2014; CITTON, 2014). Defende-se que a experiência pedagógica (LARROSA, 2002; 2014) ou estética (DEWEY) que leve a uma transformação do sujeito, depende hoje da capacidade de permitir-se afetar ou, em outras palavras, de uma sensibilidade e abertura para outros regimes atencionais. Se essa disputa de regimes atencionais é também algo a ser desenvolvido e praticado, a escola, no seu sentido de *scholé*, que mantém uma relação não utilitarista com o tempo (LARROSA, 2002 e 2014; KOHAN, 2014; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), seria o local privilegiado para esta vivência. Se buscamos o desenvolvimento do pensamento crítico, não há como contornar a necessidade urgente do desenvolvimento da sensibilidade ou daquilo que têm sido bem caracterizado como a dimensão estética da educação (HOYUELOS, 2020; RINALDI, 2012).

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar os impactos da implementação de oficinas e construção física de artefatos históricos na apreensão tanto de conceitos da Antiguidade Clássica, mas também de habilidade investigativas transferíveis, avaliando como o engajamento tátil altera os regimes atencionais e estimula a autonomia reflexiva dos estudantes. Os objetivos específicos englobam: (a) mapear as conexões entre o currículo interdisciplinar do IB-MYP e as práticas dessa educação projetual; (b) descrever a aplicação prática de três oficinas de construção manual (clepsidras gregas, táticas corporais da legião romana e panificação artesanal antiga); e (c) categorizar, a partir das produções dos alunos e registros de observação, os indícios de desaceleração cognitiva, engajamento estético e construção de pensamento crítico.

Metodologicamente, a investigação ancora-se na abordagem da pesquisa-ação pedagógica (THIOLLENT, 2011), acompanhando quatro turmas de estudantes do Ensino Fundamental II ao longo de dois semestres letivos por meio da análise de dados obtidos por meio dos diários de campo (*Process Journals*), relatórios reflexivos e análise documental dos artefatos.

Os resultados obtidos demonstram que a materialidade da exploração manual atuou como um efetivo contraponto à hiperatenção (*hyper attention*) juvenil (HAYLES, 2007). Ao exigir precisão tátil, gestão do tempo físico e trabalho colaborativo, as oficinas desaceleraram o ritmo de resposta dos alunos, convertendo a apreensão dos

ISSN: 2358-8829

conceitos de tempo cronológico, estrutura social e poder militar em uma experiência viva e incorporada. Nota-se também que a expectativa gerada pelas manualidades, colaboraram para a construção de uma progressão das experiências, características das experiências significativas, tais como descritas por John Dewey (2010). Conclui-se que o atrelamento da políticas curricular internacional metodologicamente rigorosa e interdisciplinar do IB-MYP à estética da projetação valida a tese de que a sensibilidade e o intelecto são dimensões indissociáveis na consolidação de um pensamento crítico emancipatório.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A operacionalização empírica do estudo adotou a pesquisa-ação pedagógica (THIOLLENT, 2011) como dispositivo investigativo, visando à transformação direta das dinâmicas atencionais em sala de aula por meio da intervenção docente deliberada.

A pesquisa foi conduzida em uma instituição privada de ensino internacional localizada no interior do estado de São Paulo, credenciada para a oferta do programa *Middle Years Programme* (MYP) da *International Baccalaureate* (IB). A amostragem envolveu o universo censitário de duas turmas da disciplina de *Individuals and Societies* (Humanidades): Duas turmas MYP 1 (equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental) compostas por alunos com idades entre 11 e 12 anos e duas turma MYP 2 (equivalente ao 7º ano do Ensino Fundamental compostas por alunos com idades entre 12 e 13 anos.

O universo total investigado reuniu cerca de 120 estudantes. Em estrito cumprimento às diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos, a coleta de material empírico e o registro de imagens foram feitos mantendo o anonimato dos estudantes.

As intervenções foram integradas às Unidades de Investigação (*Units of Inquiry*) do currículo IB-MYP ao longo de dois semestres letivos, organizadas em ciclos de planejamento, execução, observação e reflexão. Cada unidade articulou a *Statement of Inquiry* a um Conceito-Chave (*Key Concept*), Conceitos Relacionados (*Related Concepts*), um Contexto Global (*Global Context*) e foi desenvolvida em uma sequência de aulas práticas que integraram momento expositivo inicial (*mini lesson*) a um momento de exploração centrado no estudante (*student engagement*):

Oficina 1: Calibração de Clepsidras e a Engenharia da Equidade (*The Clepsydra*): Realizada com turmas do MYP 1 (6º ano), a oficina envolveu a fabricação

ISSN: 2358-8829

e calibração de relógios de água (*clepsydras*). Divididos em equipes, os alunos selecionaram seus materiais, colaram, conectaram, perfuraram até chegarem a um modelo funcional. Então, mediram a taxa de vazão, marcando o acúmulo de água no recipiente inferior a cada intervalo de tempo com o auxílio de cronômetros digitais. O desafio técnico exigiu testes de calibração para garantir um fluxo constante e uniforme. A atividade contextualizou o uso das clepsidras nos tribunais gregos como um dispositivo técnico criado para garantir tempo rigorosamente igual de fala entre cidadãos ricos e pobres e evitar discursos de obstrução, estimulando conexões críticas com temporizadores modernos de equidade. Após essa oficina foram explorados outros dispositivos de medição de tempo na antiguidade, como incensos, relógios de sol e ampulhetas. A unidade culminou com a invenção de um experimento de medição de do tempo inédito utilizando bolinhas de gude, de modo a verificar como as experiências anteriores poderiam ser transferidas e rearticuladas em atividade criativa.

Oficina 2: Engenharia Militar e Simulação Corporal da Legião Romana (*The Roman Legion*): A oficina foi estruturada em duas etapas integradas: Engenharia e Construção do *Scutum* e Exercício Tático no *Campus Martius*. Na primeira etapa, os estudantes projetaram e confeccionaram réplicas em escala real do escudo retangular romano (*Scutum*). Para transformar o papelão ondulado plano em uma estrutura rígida e curva, aplicou-se a técnica de vinco, agregando alças e pintura de heráldica tradicional. A segunda fase foi realizada na quadra poliesportiva, onde as turmas testaram a formação *Testudo* (Tartaruga) respondendo a comandos em latim emitidos pelo professor-centurião (*Ad Signum!*, *Testudo!*, *Perge!*, *Consiste!*). Enquanto uma equipe avançava em formação fechada, outra simulava ataques de outros povos disparando bolas de papel, avaliando o encaixe dos escudos, a ausência de lacunas e trabalhando habilidades ATL de Colaboração (*Collaboration Skills*). A atividade foi feita na forma de um jogo competitivo em que cada equipe tentou atravessar a quadra com o mínimo de baixas possível. O exercício possibilitou também a reflexão sobre a diferença entre coragem (*bravery*) e disciplina (*discipline*).

Oficina 3: Panificação Romana: A oficina foi estruturada em três fases sucessivas: Captura de Leveduras Selvagens *(Yeast Trap),* Confecção do *Signaculum* (Carimbo de Pão) e Modelagem do *Panis Quadratus*. Na primeira etapa, os alunos criaram armadilhas de fermentação em potes de vidro utilizando uvas-passas, mel e água morna para despertar leveduras ambientais, acompanhando a liberação de CO_2 ao

ISSN: 2358-8829

longo de 4 a 5 dias. Depois, os estudantes realizaram a escultura de carimbos artesanais em massa de sal/argila, exigindo a técnica do entalhe em imagem espelhada (*mirror imaging*) e espaço negativo. A atividade discutiu a regulação do mercado pelos magistrados, o padrão de peso de uma *Libra* romana e a responsabilidade civil e legal do padeiro (fundamentada no achado arqueológico do pão carbonizado de Herculano marcado pelo escravo *Celer*). Por fim, fizemos a sovagem manual da massa para desenvolvimento da rede de glúten, amarração de um cordão ao redor da cintura do pão (solução de engenharia romana para sustentar farinhas fracas sem que a massa espalhasse), divisão em 8 seções radiais (*The Wheel*) e estampagem central do *Signaculum*. A atividade estimulou habilidades ATL de Autorregulação e Resiliência (*Self-Management / Resilience*) ao contrapor o tempo de espera do fermento natural à era do fermento biológico instantâneo. A atividade ainda despertou curiosidade e possibilitou a reflexão sobre as causas que levaram à necessidade de marcação dos pães e possíveis analogias contemporâneas.

A produção de dados ocorreu por meio da triangulação de três fontes primárias. A primeira foram os diários de campo dos próprios estudantes (*Process Journals*): registros individuais e contínuos efetuados pelos alunos ao término de cada aula. Nesses diários pessoais de bordo, os discentes anotavam reflexões, desenhos de protótipos, esquemas conceituais e autoavaliações sobre os desafios técnicos de fabricação e as conexões históricas percebidas.

Além disso, analisamos os registros reflexivos do professor no Planejamento Curricular, que consistiam em um conjunto de anotações e observações do professor-pesquisador registradas diretamente no documento oficial de planejamento das Unidades de Investigação do IB-MYP (especificamente no campo *"After teaching reflection"*), documentando o clima de sala de aula, eventuais ocorrências, o nível de engajamento, bem como as modulações pedagógicas necessárias ao longo das oficinas.

Por fim, também analisamos os registros fotográfica e em vídeo dos protótipos físicos produzidos (clepsidras, escudos, e pães), testes de vazão, carimbos de argila e simulações corporais em quadra.

O corpus empírico resultante foi submetido à análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016). Após as fases de pré-análise e exploração do material, os dados foram codificados e agregados em três categorias analíticas a posteriori: (a)

ISSN: 2358-8829

Desaceleração Cognitiva e Atenção Profunda; (b) *Materialização Tátil de Conceitos Abstratos*; e (c) *Sensibilidade Estética e Consciência Crítica*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender a relevância de práticas manuais e estéticas na sala de aula contemporânea, acreditamos necessário observar a mudança dos regimes atencionais da juventude no século XXI. A transição do modelo produtivo industrial para o que Lazzarato (2014) denomina "capitalismo cognitivo" deslocou o eixo de acumulação do capital da mera fabricação de mercadorias materiais para a exploração imaterial da subjetividade, da linguagem, dos afazeres cognitivos e, sobretudo, dos afetos. Nesse regime biopolítico, o capital não busca apenas disciplinar o corpo do trabalhador no espaço fabril, mas capturar a integralidade do tempo de vida e da atividade mental dos indivíduos.

Nesse cenário, a atenção humana converteu-se em mercadoria valiosa, disputada e escassa da sociedade contemporânea. Citton (2014), ao formular o conceito de "ecologia da atenção", demonstra que a sobrecarga de estímulos informacionais gerada pelas plataformas digitais e pelos algoritmos corporativos instaura um regime de permanente extração atencional. Submetidos a uma arquitetura de notificações contínuas, rolagem infinita e recompensas imediatas, os estudantes desenvolvem o que Hayles (2007) caracteriza como *hyper attention* (hiperatenção). A hiperatenção define-se pela preferência por múltiplos fluxos de informação em alta velocidade, acompanhada de uma acentuada intolerância ao tédio, à lentidão e às tarefas que exigem foco prolongado e esforço contemplativo (*deep attention*).omo contraponto a esse esgotamento perceptivo, Han (2015) propõe o resgate de uma "pedagogia do ver": a reaprendizagem da atenção contemplativa e demorada. Para o autor, educar o olhar significa desenvolver a capacidade de suspender a resposta imediata aos estímulos, permitindo que o silêncio e a lentidão atuem como instâncias reflexivas essenciais à formação do pensamento analítico.

O impacto desse sequestro atencional no ambiente escolar é notável. Diante de alunos habituados à velocidade frenética da cultura digital, as metodologias tradicionais de ensino de Ciências Humanas, focadas prioritariamente na leitura de materiais didáticos e na escuta de exposições orais prolongadas, parecem tornar-se

ISSN: 2358-8829

progressivamente menos eficazes. O resultado dessa assimetria entre a aceleração do mundo e a aridez da sala de aula tradicional não é apenas o desinteresse ou a indisciplina, mas algo como uma anestesia do sensível: uma incapacidade do sujeito de permitir-se afetar pela realidade, de sentir a espessura histórica dos acontecimentos e de implicar-se emocionalmente com as dinâmicas sociais e éticas do seu tempo.

Enfrentar a anestesia sensível exige uma virada estratégica que não replique a separação cartesiana entre mente e corpo, razão e emoção ou entre a cognição abstrata e a percepção sensível. Buscamos a reconstrução de um ensino de Humanidades significante, no sentido de que realmente permita uma transformação dos sujeitos, na filosofia da experiência de John Dewey. Em *Arte como Experiência*, Dewey (2010) denuncia a compartimentação do saber e defende que o conhecimento autêntico deriva da integração contínua entre o fazer (*doing*) e o submeter-se (*undergoing*). Para o filósofo, o aprendizado não se consolida no mero acúmulo de dados desorganizados, mas naquilo que ele define como "uma experiência" (*experience*) — um acontecimento que possui unidade, ritmo, progressão, desfecho e, fundamentalmente, um *selo estético* que conecta a ação do sujeito à sua transformação interna.

Essa perspectiva ganha ressonância e validação científica na biologia do conhecer desenvolvida por Humberto Maturana. Em *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*, Maturana (2001) demonstra que o ato de conhecer não é uma representação fria e objetiva de um mundo externo preexistente, mas uma dinâmica biológica e emocional indissociável da estrutura do organismo. Para Maturana, a emoção é o domínio de ações que especifica o que o ser vivo pode ou não fazer em um determinado momento. Sendo assim, não haveria, portanto, racionalidade desprovida de uma base emocional que a fundamente. A aprendizagem e a tomada de decisões na vida humana dependem de uma "sedução estética", um estado de abertura e afeto que permite ao sujeito conectar-se com o objeto do conhecimento e com o outro.

No campo da práxis pedagógica, a articulação entre o pensamento crítico e a educação da sensibilidade encontra uma de suas expressões mais maduras na abordagem educacional de Reggio Emilia, imortalizada por Loris Malaguzzi e sistematizada por autores como Hoyuelos (2020) e Rinaldi (2012). A premissa reggiana das "cem linguagens da criança" postula que o conhecimento deve ser construído por meio de múltiplas formas de expressão e investigação. Hoyuelos (2020) enfatiza que a dimensão estética na educação não se reduz ao ensino de artes ou à decoração de

ISSN: 2358-8829

espaços, mas constitui uma atitude ética e epistemológica: a estética é a "linha invisível" que conecta todas as coisas, o tecido que une o rigor da investigação científica à beleza e à empatia.

Ao transportar tais referenciais para o ensino de História no Ensino Fundamental II, assume-se que o desenvolvimento do pensamento crítico, tão caro às Ciências Humanas, depende hoje da formação da sensibilidade (RIBEIRO, 2022). O estudante será tão mais capaz de analisar criticamente as estruturas de poder da Antiguidade ou do presente, se possuir a capacidade de imaginar, sentir e materializar as condições de existência dos sujeitos históricos e de se permitir afetar pelos contexto experienciais propostos no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que aprende sobre a seletividade de sua atenção.

O programa *International Baccalaureate Middle Years Programme* (IB-MYP), voltado a estudantes de 11 a 16 anos, oferece uma estrutura curricular internacional que dialoga de forma privilegiada com a perspectiva da aprendizagem interdisciplinar e conceitual. Centrado em conceitos-chave (*Key Concepts*), o MYP exige que o ensino ultrapasse a memorização de fatos isolados para investigar "Declarações de Entendimento" (*Statements of Inquiry*) inseridas em "Contextos Globais" (*Global Contexts*), tais como Orientação no Espaço e no Tempo e Expressão Pessoal e Cultural (IBO, 2014).

Contudo, a excelência teórica do currículo IB corre o risco de permanecer no plano da abstração caso não seja ancorada em metodologias ativas que convoquem a autoria dos estudantes. É nesse ponto que a "estética da projetação" e o fazer manual se revelam decisivas. As metodologias ativas, referenciadas em teorias construtivistas, e o *aprender fazendo* de inspiração deweyana, propõem que os alunos aprendam por meio da exploração concreta, da prototipagem e da construção física de objetos reais ou simulações materiais.

No ensino de *Individuals and Societies* (Humanidades), a estética da projetação atua como uma ponte entre o conceito abstrato e a materialidade histórica. Ao ser desafiado a projetar e construir um artefato da Antiguidade Clássica, o estudante não está apenas realizando uma "tarefa manual" ou um trabalho artesanal decorativo. Ele é provocado a pensar como um designer e arqueólogo experimental: precisa compreender os limites dos materiais disponíveis na época, os princípios físicos do funcionamento do objeto, o contexto econômico e produtivo da sociedade que o criou e as implicações

ISSN: 2358-8829

sociais e políticas daquela tecnologia. O "aprender fazendo" no IB-MYP converte o aluno de espectador passivo do passado em projetista e construtor do saber histórico. Paralelamente, desenvolve-se o controle da própria atenção, explorando regimes atencionais mais contemplativos que ampliam a sensibilidade e, como buscava Dewey, abrem os estudantes para experiências futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização do *corpus* empírico produzido junto aos 120 estudantes ao longo dos dois semestres permitiu categorizar os achados em três eixos analíticos centrais. A análise articula os registros reflexivos docentes contidos no planejamento do IB-MYP (*After teaching reflection*), os diários de campo dos discentes (*Process Journals*) e a documentação fotográfica dos artefatos, tensionando os dados empíricos com o referencial teórico.

A primeira categoria analítica evidenciou uma transformação progressiva nos regimes atencionais dos estudantes. No início das intervenções, os registros nos *Process Journals* indicavam ansiedade e urgência por resultados imediatos: reação característica da *hyper attention* (HAYLES, 2007) alimentada pela lógica de recompensas rápidas dos ecossistemas digitais. Nas sessões iniciais da Oficina de Clepsidras e da captura de leveduras, o tempo de espera e o erro de calibração geraram desconforto atencional.

Contudo, a resistência física dos materiais impôs uma desaceleração tátil, obviamente incentivada pela condução do professor. Os registros docentes no campo *After teaching reflection* documentaram a emergência de foco sustentado durante as etapas de testagem, configurando a transição para a atenção profunda (*deep attention*). Nesse sentido, a imposição do ritmo biológico e físico dos materiais funcionou como o exercício prático da "pedagogia do ver" de Han (2015). Ao serem forçados a pausar para observar o gotejamento da clepsidra ou o tempo de expansão da levedura, os alunos exercitaram o olhar contemplativo, convertendo a espera em um espaço de elaboração intelectual.

Essa desaceleração reafirma a escola em sua dimensão original de *scholé* (KOHAN, 2014; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013): um espaço de suspensão do tempo produtivo e utilitarista do capitalismo cognitivo (LAZZARATO, 2014; CITTON, 2014). Ao oportunizar o desacelerar para ajustar um furo ou aguardar a expansão do fermento,

a práxis pedagógica permitiu que os discentes desenvolvessem maior consciência sobre os seus próprios regimes atencionais, resgatando a capacidade de ser afetado pela experiência (LARROSA, 2002).

A segunda categoria demonstra como a passagem pelas manualidades permitiu a encarnação de conceitos abstratos de Ciências Humanas do IB-MYP e o desenvolvimento de habilidades investigativas transferíveis.

Na oficina de Clepsidra, os estudantes compreenderam a medição do tempo não como mero dado técnico, mas como uma tecnologia de equidade criada para garantir tempos iguais de fala nos tribunais atenienses e evitar discursos de obstrução. A progressão da unidade para o estudo de incensos e relógios de sol culminou na invenção de um experimento de medição do tempo inédito utilizando bolinhas de gude. A capacidade dos alunos em adaptar o controle de velocidade e fluxo a um novo material comprovou a transferência e rearticulação criativa das habilidades investigativas desenvolvidas.

Já na oficina sobre a Legião Romana, a construção dos escudos e o jogo tático no *Campus Martius* sob o disparo de projéteis de papel materializaram a visão da legião como uma "máquina humana". A exigência de manter os escudos trancados na formação *Testudo* provocou reflexões profundas nos *Process Journals* sobre a diferença entre a coragem individual (*bravery*) e a disciplina coletiva (*discipline*).

Por fim, a oficina de panificação romana integrou o sistema biológico da fermentação ao sistema político da *Annona*. A captura do fermento selvagem, a sovagem de 10 minutos e o entalhe em espaço negativo do carimbo (*Signaculum*) para estampar o *Panis Quadratus* desenvolveram a autorregulação e a resiliência (*Self-Management / Resilience*) frente ao tempo biológico. Além disso, a discussão sobre a obrigatoriedade da marcação do pão pelos *Aediles* para evitar fraudes motivou os alunos a traçar analogias com os sistemas contemporâneos de rastreabilidade, selos de qualidade e rotulagem industrial.

A terceira categoria analítica confirma a tese central do trabalho: a dimensão estética e a educação da sensibilidade (HOYUELOS, 2020; RINALDI, 2012) constituem a base indispensável para a consolidação do pensamento crítico.

Conforme postulado por Dewey (2010), o conhecimento autêntico resulta de uma progressão de experiências que possuem ritmo, desafio e continuidade de sentido. A expectativa gerada pelo manuseio dos materiais (argila, massa, papelão, água) engajou

os discentes em uma jornada que uniu a sensação física à elaboração intelectual. O pensamento crítico não emergiu da recepção passiva de teorias sobre a Antiguidade, mas da problematização vivida na pele: a dor nos braços ao sovar a massa, o impacto dos projéteis no escudo ou o monitoramento do gotejamento do tempo.

A dimensão estética da projetação devolveu aos estudantes o protagonismo de sua jornada formativa. Ao conectar o fazer manual à crítica das estruturas sociais antigas e contemporâneas, a práxis pedagógica demonstrou que intelecto e sensibilidade são polos indissociáveis na formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio imposto pelo capitalismo cognitivo e pela dispersão algorítmica, esse trabalho de pesquisa-ação evidenciou que a introdução do fazer manual e da projetação atua como um eficaz dispositivo de desaceleração atencional e de fortalecimento da consciência reflexiva.

Os achados empíricos demonstraram que o engajamento tátil com a materialidade nas oficinas de clepsidras, legião romana e panificação antiga permitiu a transição da *hyper attention* para a *deep attention*, reconfigurando a sala de aula como um espaço de *scholé*, pausa e contemplação. Além disso, comprovou-se a viabilidade de articular o rigor metodológico de um programa internacional interdisciplinar à educação da sensibilidade de matriz reggiana, promovendo não apenas a apreensão de conceitos históricos, mas a transferência de habilidades investigativas autônomas.

A principal contribuição deste estudo reside na validação da tese de que a formação do pensamento crítico não ocorre pela abstração desencarnada, mas exige a formação integral da sensibilidade. A estética da projetação devolve aos sujeitos a autoria do seu processo de aprendizagem, provando que o sentir e o pensar caminham juntos.

Palavras-chave: Ensino de Humanidades; Currículo IB-MYP; Dimensão Estética; Cultura Maker; Capitalismo Cognitivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CITTON, Y. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAYLES, N. K. Hyper and deep attention: the generational divide in cognitive modes. **Profession**, v. 2007, n. 1, p. 187-199, 2007.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

IBO (International Baccalaureate Organization). **Individuals and Societies guide: Middle Years Programme**. Cardiff: International Baccalaureate Organization, 2014.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o re-começo e a infância da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Vanderlei de Moraes Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto e Hugo L. M. de Barros. São Paulo: Edições SESC / n-1 edições, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

RIBEIRO, C. M. Da construção do pensamento crítico à formação da sensibilidade: contribuições de Reggio Emilia para pensar a dimensão estética da educação na era do capitalismo cognitivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIÁLOGOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AMÉRICA LATINA, 3., 2022, Lages. **Anais [...]**. São Paulo: Na Raiz, 2022. p. 665-669.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.