EVENTOS CULTURAIS E APRENDIZAGEM NÃO FORMAL: QUANDO A ESCOLA VIRA PALCO

Júlio Henrique do Carmo Andrade [1]
Luanny Éwellyn Coêlho de Paiva Almeida [2]
Maria Luiza Freitas Cunha [3]
Robson Gomes de Araújo [4]

INTRODUÇÃO

A escola costuma ser reconhecida como o espaço por excelência da educação formal, organizada em torno de currículos, disciplinas, horários e avaliações. Contudo, o cotidiano escolar é atravessado por práticas que não se esgotam nessa estrutura e que, nem por isso, são menos formativas. Festivais, mostras, saraus, apresentações artísticas e demais eventos culturais ocupam pátios, quadras e salas e, por alguns dias, transformam a escola em palco e os estudantes em autores do que ali acontece. Esses eventos configuram-se como práticas pedagógicas que extrapolam os limites da sala de aula e constituem espaços singulares de aprendizagem não formal.

A educação não formal, conforme discute Gohn (2006; 2010), caracteriza-se por processos intencionais, porém flexíveis, que se desenvolvem em torno de experiências coletivas, da participação e da valorização da cultura dos sujeitos, sem a rigidez de programas, notas e hierarquias típica da escolarização. Quando esse tipo de experiência acontece no interior da própria escola, ela não substitui o ensino formal, mas o complementa, mobilizando dimensões do conhecimento que o cotidiano convencional dificilmente alcança. Dayrell (1996), ao tratar a escola como espaço sociocultural, lembra que ela é feita por sujeitos concretos, com histórias, gostos, linguagens e modos de ser, e que reconhecer essa diversidade é condição para uma educação que faça sentido para quem a vive. Em perspectiva próxima, Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

No campo da Educação Física escolar, essa discussão ganha contornos particulares. A área tem como objeto a cultura corporal de movimento, que reúne jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes, entre outras práticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRASIL, 2018). Trata-se, portanto, de um componente curricular cuja matéria-prima é a própria produção cultural, o que o aproxima dos eventos culturais escolares, nos quais o corpo se expressa, cria e

[1]Graduando do Curso de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, julio.carmo@upe.br;
[2]Graduanda do Curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, luanny.ecpalmeida@upe.br;
[3]Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, luiza.cunha@upe.br;
[4]Graduado em Educação Física pela Universidade de Pernambuco - UPE, robson.gdaraujo@professor.educacao.pe.gov.br.

se relaciona com o outro. A formação de professores dessa área, por sua vez, precisa preparar o futuro docente para reconhecer, planejar e mediar esse tipo de experiência.

É nesse contexto que se inscreve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[5], que insere licenciandos no cotidiano da escola pública, em articulação com a instituição de ensino superior e com professores da educação básica (BRASIL, 2022). Para o bolsista, o programa significa mais do que observar aulas: significa acompanhar a vida da escola em sua inteireza, o que inclui os eventos que a mobilizam e que raramente ocupam espaço nos planos de ensino. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre a formação, o currículo e a experiência, sendo na prática cotidiana que o professor mobiliza e ressignifica esses saberes. Nóvoa (1992) e Imbernón (2000) reforçam que a formação docente se fortalece quando se assenta na análise das situações reais vividas na escola.

Apesar desse potencial, os eventos culturais escolares ainda são frequentemente tratados como atividades extras, deslocadas do projeto pedagógico, e raramente são tomados como objeto de reflexão acadêmica. Compreende-se, porém, que a formação humana é indissociável da produção cultural e que eventos dessa natureza não são contemplados no currículo formal, o que não diminui, e talvez amplie, a necessidade de olhar para eles com atenção pedagógica. Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o potencial educativo dos eventos culturais na educação básica, a partir da experiência vivenciada por bolsistas do PIBID, subprojeto de Educação Física da Universidade de Pernambuco, em uma escola estadual localizada na zona norte do Recife.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, apoiado na observação participante das atividades realizadas pelos bolsistas. Os resultados indicam que os eventos culturais escolares, quando estrategicamente planejados, funcionam como catalisadores do engajamento estudantil e da aprendizagem significativa, ao mobilizar protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, expressão corporal, criatividade e cooperação. Conclui-se que esses eventos são ambientes de formação integral e que, para os bolsistas em iniciação à docência, participar, mediar e avaliar tais momentos constitui uma oportunidade formativa singular.

METODOLOGIA

O estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvida na modalidade de relato de experiência. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender os significados e as dinâmicas formativas presentes nos eventos, aspectos que dificilmente seriam captados por indicadores numéricos (MINAYO, 2002). O relato de experiência, por sua vez, permite

[5]Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

descrever e analisar criticamente uma vivência situada, articulando-a a referenciais teóricos, o que é coerente com a proposta de refletir sobre a prática no contexto da iniciação à docência.

A experiência foi vivenciada no âmbito do PIBID, subprojeto de Educação Física da Universidade de Pernambuco, em uma escola estadual da zona norte do Recife, a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues. Participam do estudo três bolsistas, graduandos do curso de Educação Física, e o professor orientador, graduado em Educação Física pela mesma universidade. Os bolsistas acompanharam os eventos culturais promovidos pela escola em diferentes funções: como observadores, como colaboradores na organização, como mediadores junto aos estudantes e como avaliadores das atividades realizadas.

A produção das informações ocorreu por meio da observação participante, na qual o pesquisador se insere no contexto observado e compartilha de suas atividades, e do registro sistemático das vivências em anotações de campo e em relatórios do subprojeto. Foram observados aspectos como a forma de organização dos eventos, a participação dos estudantes em suas diferentes etapas, os saberes e as linguagens mobilizados, as relações estabelecidas entre estudantes, professores e bolsistas e as situações em que os bolsistas assumiram funções de mediação e de avaliação.

O material foi organizado e interpretado por meio de categorias analíticas, em procedimento inspirado na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com leitura atenta dos registros, agrupamento dos achados por afinidade temática e discussão à luz do referencial teórico. As categorias construídas foram: protagonismo juvenil; interdisciplinaridade; expressão corporal e criatividade; cooperação; engajamento e aprendizagem significativa; e formação do bolsista em iniciação à docência.

Por tratar-se de um relato de experiência que aprofunda teoricamente situações surgidas espontaneamente na prática de formação, sem identificação dos sujeitos, o estudo observa os preceitos éticos da pesquisa em ciências humanas e sociais, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Não são apresentados nomes, imagens ou dados que permitam identificar estudantes ou profissionais da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Distinguir educação formal, não formal e informal é um passo importante para compreender o lugar dos eventos culturais na escola. Segundo Gohn (2006), a educação formal corresponde àquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal decorre da socialização vivida na família, no bairro e nos grupos de convívio; e a não formal se constrói no compartilhamento de experiências em ações coletivas, com intencionalidades e objetivos próprios. A autora destaca que a educação não formal contribui para a formação cidadã, para o sentimento de pertencimento e para a construção de identidades coletivas (GOHN, 2010).

Essas categorias, contudo, não são compartimentos estanques. Os eventos culturais escolares ocupam uma zona de fronteira: acontecem no espaço formal da escola, mas operam com lógicas próprias da educação não formal, como a adesão voluntária, a flexibilidade de tempos e papéis, a centralidade da experiência coletiva e a valorização das expressões culturais dos participantes. Nessa fronteira, a aprendizagem deixa de ser mera reprodução de conteúdos e se aproxima do que Larrosa (2002) denomina experiência, isto é, aquilo que nos acontece e nos toca, e não simplesmente o que se passa. Para o autor, a experiência exige disponibilidade, abertura e envolvimento do sujeito, condições que os eventos culturais tendem a favorecer.

A compreensão da escola como espaço sociocultural, proposta por Dayrell (1996), ajuda a entender por que esses eventos importam. Os estudantes chegam à escola como jovens que trazem consigo experiências, culturas e linguagens, e a instituição vive a tensão permanente entre a tendência à uniformização e a diversidade dos sujeitos que a compõem. Quando o evento abre espaço para que essas expressões ganhem forma e visibilidade, a escola passa a dialogar com a cultura juvenil, em vez de ignorá-la. Nesse movimento se insere a ideia de protagonismo juvenil, entendido por Costa (2000) como a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola e da comunidade, na condição de sujeito da ação, e não de espectador ou beneficiário. Em consonância, Freire (1996) concebe a autonomia como algo que se constrói na vivência de experiências que estimulam a decisão e a responsabilidade.

Cabe ainda situar os eventos culturais em relação ao currículo. O currículo formal, expresso em documentos como a BNCC (BRASIL, 2018), organiza o que deve ser ensinado; mas aquilo que efetivamente se vive na escola é mais amplo, composto por relações, rituais, celebrações e experiências que não constam nos planos de ensino. Reconhecer essa distância não significa desvalorizar o currículo prescrito, e sim compreender que a formação humana depende também do que acontece nos intervalos, nos pátios e nos palcos da escola. É nesse espaço que os eventos culturais se inserem, funcionando como oportunidade de articular conteúdos escolares e experiências de vida, de modo que o estudante perceba sentido naquilo que aprende.

No plano da aprendizagem, a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991) entende o desenvolvimento como um processo social, mediado pelos outros e pelos instrumentos e signos da cultura. Aprender, nessa perspectiva, é algo que se faz com o outro, em situações de interação. Já a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) afirma que um novo conhecimento adquire sentido quando se relaciona de modo substantivo com aquilo que o aprendiz já sabe e quando há disposição para aprender. Os eventos culturais, ao partirem do repertório e dos interesses dos estudantes, criam condições favoráveis a ambos os processos. A interdisciplinaridade, por sua vez, é compreendida por Fazenda (1979) menos como um arranjo formal de conteúdos e mais como uma atitude de abertura ao diálogo entre os saberes, atitude que o trabalho coletivo em torno de um evento tende a exigir e a exercitar.

Para a Educação Física, o debate sobre cultura é constitutivo. O Coletivo de Autores (1992) propõe que o conteúdo da área seja a cultura corporal, tratada pedagogicamente como conhecimento a ser compreendido, produzido e apreciado criticamente pelos estudantes. Daolio (1995) acrescenta que o corpo é expressão da cultura e que as práticas corporais são construções sociais e históricas, e não fenômenos meramente biológicos. A Base Nacional Comum Curricular, por seu turno, define que o componente tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos (BRASIL, 2018). Esses referenciais indicam que a Educação Física tem papel natural na construção e na mediação de eventos em que o corpo é linguagem.

Por fim, a formação docente é compreendida como processo que se faz em contato com a escola real. Tardif (2002) destaca o peso dos saberes experienciais, produzidos no exercício da prática e validados pelo confronto com as situações concretas. Nóvoa (1992) defende uma formação que valorize a reflexão sobre a prática e o contexto em que o trabalho docente se realiza, e Imbernón (2000) insiste na necessidade de formar o professor para lidar com a mudança e a incerteza, o que pressupõe vivências formativas em situações reais. O PIBID, ao inserir o licenciando na escola pública desde cedo e de modo acompanhado (BRASIL, 2022), constitui um dos espaços em que essa articulação entre teoria e prática pode se concretizar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos registros permitiu organizar os achados em seis categorias analíticas, que são discutidas a seguir à luz do referencial adotado. Em conjunto, elas mostram que os eventos culturais escolares mobilizam dimensões do conhecimento que dificilmente emergem no cotidiano convencional da escola.

A primeira categoria diz respeito ao protagonismo juvenil. Nos eventos observados, os estudantes deixaram de ocupar o lugar de receptores de conteúdos e passaram a atuar como autores: opinaram sobre o que apresentar, participaram da organização, assumiram responsabilidades e responderam publicamente por aquilo que construíram. Essa mudança de posição converge com a noção de protagonismo discutida por Costa (2000), segundo a qual o jovem participa de forma ativa e construtiva da vida escolar como sujeito de ação. Dialoga também com Freire (1996), para quem a autonomia se constitui nas decisões que o educando vai tomando ao longo de experiências que estimulam a responsabilidade. Observou-se, assim, que o evento oferece ao estudante um espaço de decisão que a rotina das aulas raramente comporta.

A interdisciplinaridade foi a segunda categoria identificada. Uma apresentação cultural envolve, ao mesmo tempo, linguagens artísticas, pesquisa sobre o tema, produção de textos, uso de recursos visuais e sonoros, organização de tempo e espaço e, no caso da Educação Física, o domínio de habilidades corporais. O trabalho em torno de um evento convoca, portanto, saberes de diferentes áreas, e o conhecimento deixa de aparecer fragmentado em disciplinas para se

mostrar articulado a um propósito comum. Esse movimento aproxima-se da compreensão de Fazenda (1979) de que a interdisciplinaridade se apoia em uma atitude de abertura ao diálogo entre os saberes, mais do que em arranjos formais de conteúdos.

A terceira categoria reúne a expressão corporal e a criatividade. Nas apresentações em que o corpo é o meio central de comunicação, como danças, encenações, jogos e demonstrações, os estudantes puderam exercitar uma forma de conhecimento que o currículo, centrado na linguagem verbal e escrita, tende a valorizar menos. Como lembra Daolio (1995), o corpo expressa a cultura, e as práticas corporais são produtos de construções sociais. Ao criar, adaptar movimentos e dar forma a ideias próprias, o estudante não apenas executa uma prática, mas a reinterpreta. Isso reforça a leitura do Coletivo de Autores (1992) de que a cultura corporal deve ser tratada como conhecimento a ser produzido e apreciado criticamente, e não apenas reproduzido.

A cooperação apareceu como característica transversal aos eventos. Preparar e realizar uma atividade coletiva exige divisão de tarefas, negociação, escuta e ajuda mútua, e estudantes que na rotina das aulas ocupam lugares distintos encontram, no evento, funções complementares. Sob a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem se dá nas relações sociais e na mediação dos outros e da cultura (VYGOTSKY, 1991), de modo que aprender a trabalhar junto não é um efeito colateral, mas parte do próprio conteúdo formativo. Para os bolsistas, acompanhar esses processos revelou o quanto o pertencimento a um projeto coletivo sustenta o interesse dos estudantes pela escola.

A quinta categoria trata do engajamento e da aprendizagem significativa. Os resultados apontam que os eventos culturais escolares, quando estrategicamente planejados, funcionam como catalisadores do engajamento estudantil e da aprendizagem significativa. A expressão “estrategicamente planejados” merece destaque: o potencial formativo não decorre automaticamente da realização do evento, mas de intencionalidades definidas, de objetivos pedagógicos claros, de espaço efetivo para a participação dos estudantes e de momentos de reflexão posterior. Quando isso ocorre, o conteúdo ganha sentido porque se conecta ao repertório, aos interesses e à cultura dos estudantes, condição central da aprendizagem significativa descrita por Ausubel (2003). Há ainda uma dimensão afetiva: a alegria, o orgulho e o sentimento de pertencimento que acompanham a participação aproximam o estudante da escola, em consonância com a ideia freireana de que o ensino não se opõe à alegria (FREIRE, 1996). Compreende-se, assim, que esses eventos são mais do que espaços de celebração: revelam-se ambientes de formação integral, nos quais o estudante assume posição ativa na construção do conhecimento e mobiliza saberes que o currículo formal, por si só, raramente alcança.

A sexta e última categoria refere-se à formação dos próprios bolsistas. Participar, mediar e avaliar os eventos permitiu que os licenciandos vivenciassem a escola real em sua diversidade e criatividade, para além do que as disciplinas da graduação conseguem simular. Participar

significou compreender a lógica de organização e os desafios práticos de um evento escolar; mediar implicou lidar com grupos, imprevistos e tempos, articulando a intenção pedagógica à realidade do momento; avaliar exigiu aprender a observar processos e não apenas produtos, atentando para a participação, a cooperação e a aprendizagem. Esses movimentos materializam os saberes experienciais descritos por Tardif (2002) e a perspectiva de formação em contexto defendida por Nóvoa (1992) e Imbernón (2000). É no encontro com a escola, com sua diversidade e criatividade, que o futuro professor começa a compreender que ensinar vai muito além de transmitir conteúdo, ideia que ecoa a crítica freireana à educação concebida como transferência de saberes (FREIRE, 1996).

Um aspecto transversal às categorias merece ser destacado: os eventos culturais evidenciam que a escola educa também fora daquilo que está prescrito. Embora não sejam contemplados no currículo formal, eles produzem aprendizagens que se tornam visíveis na participação dos estudantes, que passam a se ver como parte da escola e a enxergar nela um espaço de expressão. Gohn (2010) lembra que a educação não formal fortalece o sentimento de pertencimento, e Dayrell (1996) mostra que a escola só se torna significativa para os jovens quando os reconhece como sujeitos socioculturais. Os eventos funcionam, nesse sentido, como pontes entre a cultura juvenil e a cultura escolar, aproximando dois universos que a rotina das aulas muitas vezes mantém distantes. Isso não implica substituir o currículo por eventos, mas reconhecer que ambos se complementam e que a escola ganha em coerência formativa quando articula o que ensina em sala de aula com o que vive em seus palcos.

As seis categorias se articulam entre si. O protagonismo cria condições para a cooperação; a cooperação sustenta a criação coletiva; a criação mobiliza saberes de várias áreas; e o conjunto favorece o engajamento e a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que forma o futuro professor. Cabe, contudo, reconhecer limites. Trata-se do relato de uma experiência situada, que não pretende generalizações, e o potencial formativo dos eventos não é automático: quando mal planejados, eles podem se reduzir a espetáculo, reproduzir hierarquias já existentes na escola ou sobrecarregar um pequeno grupo de estudantes. Por isso a intencionalidade pedagógica, destacada na quinta categoria, é condição e não detalhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada permite concluir que os eventos culturais escolares configuram-se como ambientes de formação integral, nos quais o estudante assume posição ativa na construção do conhecimento, para além do currículo formal. Ao mobilizar protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, expressão corporal, criatividade e cooperação, esses eventos contribuem para o engajamento estudantil e para a aprendizagem significativa, desde que sejam estrategicamente planejados e tenham a participação dos estudantes como princípio.

Para os bolsistas em iniciação à docência, a experiência de participar, mediar e avaliar esses momentos representa uma oportunidade formativa singular. É no contato com a escola

real, com seus imprevistos, sua diversidade e sua capacidade de criar, que se constroem saberes que dificilmente se formam apenas na universidade. Nesse sentido, os resultados reforçam a importância de programas como o PIBID e sugerem que os cursos de licenciatura, em especial os de Educação Física, considerem os eventos culturais escolares como oportunidade de aprendizagem da docência.

Quanto às implicações para a prática, o trabalho indica que as escolas podem ganhar ao reconhecer esses eventos como parte do projeto pedagógico, definindo objetivos formativos, garantindo espaço de decisão aos estudantes e prevendo momentos de avaliação e reflexão após a realização. Para a Educação Física, trata-se de afirmar seu lugar na construção da cultura escolar, valorizando a cultura corporal como conhecimento a ser criado e compartilhado.

Por se tratar de um relato de experiência em um único contexto, sugere-se que novas pesquisas ampliem o olhar sobre o tema, ouvindo os próprios estudantes e os demais profissionais da escola, acompanhando os eventos ao longo do tempo, comparando diferentes realidades escolares e investigando de que forma tais experiências se relacionam com a permanência e com o desempenho dos estudantes. Quando a escola vira palco, aprendem os estudantes e aprende também o futuro professor.

Palavras-chave: Aprendizagem não formal, Eventos culturais, PIBID, Escola.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022.

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

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.