



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Ensino e suas intersecções (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Lucimara Laís Zachow

ISBN: 978-65-5222-020-2





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Ensino e suas intersecções (Vol. 3)

Organização:
Paula Almeida de Castro
Lucimaria Laís Zachow



realizeventos
Científicos & Editora





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Ensino e suas intersecções (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino e suas intersecções / organizadores, Paula Almeida de Castro, Lucimara Laís Zachow - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
558 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.000

ISBN 978-65-5222-020-2

1. Atividades educacionais. 2. Ensino-aprendizagem.
3. Educação e arte. 4. Prática Docente. 5. Espaços não escolares.
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Zachow, Lucimara Laís.

21. ed. CDD 371.102

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ADRIANA ROCHA SILVA
ANA PAULA MONTEIRO DE MOURA
ÂQUILA MATHEUS DE SOUZA OLIVEIRA
CECÍLIA SANTOS SILVA
DAIANA SONEGO TEMP
DAYANNE LOPES GOMES DE OLIVEIRA
GERLANE DANTAS DA SILVA
JULIA BOLSSONI DOLWITSCH
LUCIMARA LAÍS ZACHOW
MÁRCIA BRANDÃO RODRIGUES AGUILAR
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THIAGO PEREIRA DA SILVA

PREFÁCIO

ENTRELAÇANDO SABERES: ENSINO E AS INTERSEÇÕES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

É com grande entusiasmo que apresentamos o capítulo “Ensino e suas Intersecções”, fruto de uma intensa jornada de pesquisa e reflexão sobre as complexas intersecções que moldam o campo educacional contemporâneo. Inserido no contexto do X Congresso Nacional de Educação, o CONEDU, um dos mais importantes eventos científicos da área no país, os trabalhos aqui elencados se somam a um conjunto de pesquisas que buscam aprofundar a compreensão dos desafios e oportunidades que se apresentam à educação brasileira.

A educação, como um campo em constante transformação, exige que os educadores e pesquisadores estejam atentos às novas complexidades que surgem no cenário atual, marcado por profundas transformações sociais e tecnológicas. Assim, ao analisar os diversos trabalhos constantes neste capítulo, buscamos compreender como esses fenômenos interagem, desafiam e reconfiguram as práticas pedagógicas e as trajetórias de aprendizagem. Ao longo desta leitura, convidamos o leitor a refletir sobre as implicações dessas intersecções para a construção de um futuro educacional mais equitativo e inclusivo, construindo práticas pedagógicas mais justas e transformadoras.

Lucimara Lais Zachow

DRA. em Ciências

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

- campus São Raimundo Nonato (IFPI-CASRN)

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.001

**CRÍTICA À TIRANIA DA FELICIDADE POR MEIO DO CONTO
AQUELES QUE ABANDONAM O MELAS** 12

Diego Guimarães

Auricélia Moreira Leite

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.002

JOGOS COMPETITIVOS DE CAPOEIRA: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA 27

José Olímpio Ferreira Neto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.003

**GRÊMIO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DE
DIREITO PARA O EXERCÍCIO CIDADÃO** 48

Lucas Vinícius Cintra Mendes

Djanira Aparecida Temporin

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.004

**ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA
PARA INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA** 70

Ana Paula da Cruz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.005

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES** 86

Larissa Lazzeris Penso

Ângela de Souza Lopes Galvão

Monica Augusta Mombelli



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.006

TECENDO CONHECIMENTO: OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE CIÊNCIA E ARTE EM MIRACEMA-RJ..... **104**

Tainá de Oliveira Flor

Sandra Maria Gomes de Azevedo

Antônio José da Silva Gonçalves

Valéria da Silva Trajano

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.007

QUEM TEM BOCA CANTA NO CORAL E QUEM TEM OUIDIDOS FRUI TODA A MÚSICA PRODUZIDA: O DESEJO MUSICAL COMO FORÇA MOTRIZ PARA A AUTO ORGANIZAÇÃO E EQUILÍBRIO SÓCIO EMOCIONAL DENTRO E FORA DA SALA DE AULA..... **120**

Emanuela Francisca

Rafael Marin

Camila Mendes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.008

SAÚDE, CULTURA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DO HIV ATRAVÉS DA CULTURA DO HIP-HOP IMPORTANTE INTERSECÇÃO EXTRAMUROS DA SAÚDE..... **134**

Sandra Conceição dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.009

A MATEMÁTICA E O JOGO DE XADREZ: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES, RELAÇÕES E APLICAÇÕES DO JOGO COM A MATEMÁTICA..... **149**

Railane Caroline da Silva

Emerson de Sousa Veiga

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.010

EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM AMBIENTES ESCOLARES: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES - MT..... **164**

Julio Cezar de Lara

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.011

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DO LEITOR ATRAVÉS DO LIVRO CAPITÃES DE AREIA DE JORGE AMADO..... 184

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira

Josely Marcelino Ferreira

Fernando dos Santos Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.012

O ENSINO DE BIOLOGIA E AS ABELHAS SEM FERRÃO: CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE AS ABELHAS NATIVAS ATRAVÉS DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO..... 201

Bruno Tardelli da Costa Macedo

Maria de Fátima Camarotti

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.013

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) FRENTE AOS PROBELMAS SOCIAIS223

Camila Vieira da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.014

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 233

Derli Juliano Neuenfeldt

Leonardo Fernandes

Jaqueline Luiza Klein

Ângelo de Oliveira Peixe

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.015

JOGOS DE NARRATIVAS CORPOGRÁFICAS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NA COMPOSIÇÃO DE PAISAGENS VISUAIS..... 253

Wesley de Alencar Freitas

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.016

DINHEIRO E ALIENAÇÃO SOCIAL NA NOVELA A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO, DE DOMINGOS PELLEGRINI..... 270

Clarice Calista Dutra

Manoel Freire Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.017

AS MÚLTIPLAS FACES DE UM AUTOR: UM EUCLIDES DA CUNHA PARA CADA LEITOR..... 290

Elisabeth Silva de Almeida Amorim

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.018

O LUGAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 309

Marta Maria Minervino dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.019

PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO PROJETO IDENTIDADE CIDADÃ..... 325

Juliana Eugênia Caixeta

Joana D'Arc Sampaio de Souza

Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva

Mallu Stephanie de Almeida Nunes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.020

O ESTUDO DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL NO ENSINO DE GESTÃO PÚBLICA E SUAS INTERSECÇÕES: PERCEPÇÕES ACERCA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DA CIDADE DE JACARAÚ, PB..... 347

Jayne Silva de Oliveira

Marilson Donizetti Silvino

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.021

MÚSICA E ENSINO DE GEOGRAFIA: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO..... 362

Mayra Gomes Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.022

DO TEATRO POBRE À PEDAGOGIA/ESTÉTICA DO OPRIMIDO: POR UMA EDUCAÇÃO COM MENOS ADJETIVOS E MAIS VERBOS..... 379

Cristiane Agnes Stolet Correia

Maria Gabrielle de Deus Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.023

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA:
ESCUTA ATENTA E PRÁTICAS INOVADORAS PARA UM ENSINO
TRANSFORMADOR.....396**

*Fernanda Borges de Andrade
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Rodrigo de Andrade Sá Santos*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.024

**PROJETO BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E
MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL
PROFESSOR ÁLVARO COSTA FORTALEZA – CE.....413**

*Emanuelton Antony Noberto de Queiroz
Ana Beatriz de Almeida Lima*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.025

**OS IMPACTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO
DIALÓGICA E DA AFETIVIDADE NA PROMOÇÃO DA DISCIPLINA
ESCOLAR.....434**

*Análya Cristina Leite Cortez do Carmo
Antonia Eliana de Lima Viana
Michella Rita Santos Fonseca
Daniel Brandão Menezes*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.026

**O USO DE SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPACTOS
DO PLANETÁRIO ITINERANTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS.....452**

*Mateus Faustino Salazar da Rocha
Paulo Eduardo de Brito
Talita de Jesus Lima
Douglas da Silva Costa*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.027

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: REFLEXÃO E CONSCIÊNCIA DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM **469**

Cristina Januária Pereira
Terezinha Ribeiro Alvim

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.028

LITERATURA BRASILEIRA, MÚSICA E ENSINO REMOTO: CRIAÇÃO ARTÍSTICA E ENSINO APRENDIZAGEM (EXPERIMENTOS METODOLÓGICOS COM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA)..... **487**

José Elias Pereira Hage

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.029

GENÉTICA MOLECULAR E O USO DE SUAS TÉCNICAS NA PERÍCIA FORENSE: UMA ABORDAGEM LÚDICA..... **504**

Delanne Cristina Souza de Sena Fontinele
Daniele Alves da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.030

A PRODUÇÃO DE SABÃO CASEIRO PARA ESTUDO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS COM ALUNOS DA 2ª SÉRIE DE ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COM ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR..... **522**

Brunna Raquel Passos da Silva Rubem
Analine Daiany Costa Andrade
Robson Pinheiro Rubem

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.031

ABORDAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA BRASILEIRA SOBRE “REGIONALISMO”..... **539**

Nabupolasar Alves Feitosa

CRÍTICA À TIRANIA DA FELICIDADE POR MEIO DO CONTO *AQUELES QUE ABANDONAM OMELAS*

Diego Guimarães¹
Auricélia Moreira Leite²

RESUMO

O principal objetivo desta ação foi fazer com que os estudantes adquirissem uma visão crítica quanto ao excessivo culto à felicidade presente na sociedade contemporânea. Para tanto, a relação entre filosofia e literatura mostrou-se útil, na medida em que o conto selecionado, *Aqueles que abandonam Omelas*, da escritora Ursula Le Guin, evidencia bem a questão da felicidade utópica e a problematiza de uma maneira acessível aos alunos, abrindo caminho para uma investigação filosófica sobre o tema da tirania da felicidade. O conto destaca que há, pelo menos para aqueles que abandonam Omelas, algo mais importante do que a felicidade. A partir desta reflexão, os estudantes apontaram para elementos que poderiam ser mais importantes: a moralidade, a solidariedade e os direitos humanos. Eles defenderam, em sua maioria, que a felicidade não vale a qualquer custo, e também ponderaram que o que é felicidade para uma pessoa pode não ser felicidade para outra. Para subsidiar tais discussões, também utilizamos a obra *Happycracia: fabricando cidadãos felizes*, de Edgar Cabanas e Eva Illouz, que traz uma crítica à positividade tóxica e ao culto excessivo à felicidade. Tendo finalizado a ação foi possível constatar que os alunos desenvolveram um olhar crítico quanto à questão da excessiva cobrança contemporânea por felicidade, sendo capazes de questionar até que ponto a busca por felicidade é saudável. O fato de conseguirem exemplificar tais problemas recorrendo a situações do cotidiano deles, foi um indicador da compreensão deles do tema.

Palavras-chave: Filosofia, Literatura, Tirania da felicidade.

1 Doutor em Filosofia. Professor da SEE-PB. E-mail: diegoguimafil@gmail.com

2 Mestre em Letras. Professora da SEE-PB. E-mail: celialeite.educ@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto proposto, *Crítica à tirania da felicidade por meio do conto Aqueles que abandonam Omelas*, foi desenvolvido com alunos de três turmas de 3ª série na Escola Cidadã Integral Técnica Professora Maria do Carmo de Miranda, que fica no Bairro Jaguaribe, na região central da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Ela conta com 235 alunos, distribuídos em 10 turmas de Ensino Médio. O perfil dos estudantes da escola é amplo, pois, devido à localização central da escola, há alunos provenientes de diferentes bairros da cidade.

O principal objetivo deste projeto foi fazer com que os estudantes adquirissem uma visão crítica quanto ao excessivo culto à felicidade presente na sociedade contemporânea. Para tanto, a relação entre filosofia e literatura mostrou-se útil, na medida em que o conto selecionado, *Aqueles que abandonam Omelas*, evidencia bem a questão da felicidade utópica e a problematiza de uma maneira acessível aos alunos, abrindo caminho para uma investigação filosófica sobre o tema da tirania da felicidade. Assim, eles tiveram a oportunidade de fortalecer habilidades socioemocionais, como o autoconhecimento, a autoestima, a autonomia, a cooperação, a empatia, o pensamento crítico e a tolerância.

As habilidades socioemocionais representam a capacidade de um indivíduo de conviver bem consigo mesmo e com os outros. Elas são importantes para que uma pessoa tenha controle sobre as suas emoções e sobre a forma como ela se relaciona com as outras pessoas. Estas habilidades afetam o modo da pessoa pensar e decidir o que fazer em diversas situações. Neste sentido, desenvolvê-las e fortalecê-las é de extrema importância. Algumas das vantagens se desenvolver tais habilidades na escola são as seguintes: melhora a consciência social, o autocontrole, a possibilidade de entender melhor as emoções, a ajuda no relacionamento com o mundo exterior.

A positividade tóxica, bem como a sua cobrança excessiva por felicidade, é a ideia de que os pensamentos e comportamentos considerados positivos devem estar acima de qualquer emoção considerada negativa. Tal cobrança leva a comportamentos que reprimem as emoções consideradas negativas e acabam afetando a saúde mental. É visando uma análise crítica sobre este problema contemporâneo, a cobrança por felicidade a qualquer custo, que este projeto foi desenvolvido. Para tanto, foram selecionadas as seguintes Competências para o século XXI relacionadas à saúde socioemocional: autoconhecimento, autor-

regulação emocional, empatia e habilidades de relacionamento, fundamentais para o bem-estar pessoal e relacionamentos saudáveis.

Já quanto às habilidades da BNCC, as que foram selecionadas para serem trabalhadas nesta ação alinham-se com a proposta da BNCC para a área de Ciências Humanas, no que diz respeito à capacidade de indagar-se e de, a partir disso, também indagar o outro (Cf. BNCC, p. 367). Tendo isso em mente, foram selecionadas seis habilidades de Ciências Humanas, relacionadas à disciplina Filosofia, como base para o desenvolvimento da ação: EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS204, EM13CHS402 e EM13CHS502. Além destas, também foram selecionadas duas habilidades da área de Linguagens, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, para serem contempladas no projeto: EM13LGG102 E EM13LGG201.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS – FILOSOFIA:

- **EM13CHS101:** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- **EM13CHS102:** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- **EM13CHS103:** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
- **EM13CHS204:** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diver-

cidade étnico cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

- **EM13CHS402:** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
- **EM13CHS502:** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – LÍNGUA PORTUGUESA:

- **EM13LGG102:** Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
- **EM13LGG201:** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Houve, neste projeto de intervenção, uma interdisciplinaridade entre filosofia e língua portuguesa, na medida em que a crítica filosófica à tirania da felicidade foi trabalhada a partir de um texto literário, o conto *Aqueles que abandonam Omelas*, da escritora Ursula K. Le Guin. Neste processo, foram envolvidos temas transversais propostos na BNCC (Cidadania e civismo; Economia), na LDB (Conteúdo relacionado aos direitos humanos) e nos PCN (Ética; Trabalho e consumo).

Ao trabalhar as habilidades selecionadas, este projeto de intervenção pode contribuir tanto para o desenvolvimento e fortalecimento das competências e habilidades da BNCC selecionadas quanto para o fortalecimento das habilidades socioemocionais. As reflexões sobre a felicidade, associadas à leitura do conto, possibilitaram um aumento da capacidade leitora e da capacidade de crítica dos alunos a elementos presentes no cotidiano deles.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

O principal objetivo deste projeto é fazer com que os estudantes tenham uma visão crítica quanto ao excessivo culto à felicidade presente na sociedade contemporânea. Para tanto, a relação entre filosofia e literatura mostra-se útil, na medida em que o conto selecionado, *Aqueles que abandonam Omelas*, evidencia bem a questão da felicidade utópica e a problematiza de uma maneira acessível aos alunos, abrindo caminho para uma investigação filosófica sobre o tema da tirania da felicidade. Assim, eles terão a oportunidade de fortalecer habilidades socioemocionais, como o autoconhecimento, a autoestima, a autonomia, a cooperação, a empatia, o pensamento crítico e a tolerância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o pensamento crítico, possibilitando que os estudantes reflitam sobre o lugar deles no mundo e a sua relação com a busca por felicidade;
- Fortalecer a saúde socioemocional no que tange à positividade tóxica;
- Desenvolver a compreensão sobre os direitos humanos e sobre a relevância da dignidade humana ao analisar situações de desigualdade social;
- Contribuir para a formação de um cidadão consciente das questões morais e éticas que envolvem o seu cotidiano;
- Desenvolver a competência leitora;
- Realizar análises das obras em questão, fazendo investigações sobre as temáticas;
- Respeitar à autonomia do trabalho no processo de leitura e produção, entendendo dúvidas, erros e acertos como etapas de um processo de maturação e sedimentação do trabalho, necessárias à formação de um jovem protagonista.

DESENVOLVIMENTO

A obra *Happycracia: fabricando cidadãos felizes*, de Edgar Cabanas e Eva Illouz, é uma importante referência para o projeto, já que se trata de uma obra que investiga de maneira aprofundada o tema da felicidade e da positividade tóxica, a partir de uma série de exemplos ligados ao cotidiano. A partir desta obra, nos debruçamos sobre questões tais como: Qual é a importância da felicidade para as nossas vidas? Há algum aspecto negativo na cobrança por felicidade? O sofrimento de um vale a felicidade de milhares? Até onde vale a pena a felicidade? Quando ela passa a ser algo opressivo? Além desta obra, também utilizamos como referências o epicurismo e a teoria moral utilitarista.

O conto *Aqueles que abandonam Omelas*, da escritora Ursula Le Guin, foi um importante ponto de reflexão para o desenvolvimento do projeto. A partir do conto, no qual a autora expõe as questões da busca da felicidade e da utopia, investigamos a tirania da felicidade e a positividade tóxica.

Para a realização do projeto, foram utilizados os seguintes instrumentos pedagógicos: atividades dissertativas relacionando texto filosófico e texto literário; relatos de experiência em roda de conversa sobre a presença de positividade tóxica e cobrança por felicidade no cotidiano dos estudantes; e debates visando uma maior compreensão dos temas estudados.

1º MOMENTO



O ponto de partida para as investigações foi a leitura compartilhada e comentada do conto *Aqueles que abandonam Omelas*, de Ursula K. Le Guin, uma escritora estadunidense, conhecida sobretudo por obras de ficção científica e de fantasia. No conto em questão, a autora apresenta, na primeira metade, a utópica cidade de Omelas, descrevendo o quanto os cidadãos que a habitam são felizes.

Eu gostaria de poder convencê-lo. Omelas soa, em minhas palavras, como uma cidade em um conto de fadas, há muito tempo, em um lugar muito longe, era uma vez.... Talvez seria melhor se você imaginasse com seus próprios lances de fantasia, supondo que eles chegarão à altura das circunstâncias, pois certamente eu não posso atender a todos vocês. Por exemplo, que tal tecnologia? Eu acho que não haveria carros nas ruas nem helicópteros acima delas; isso decorre do fato de que o povo de Omelas são pessoas felizes (LE GUIN, 2019, p.5).



Em seguida, assistimos a um clipe da banda sul-coreana de K-pop chamada BTS, cuja música *Spring Day* tem como uma de suas referências justamente o conto *Aqueles que abandonam Omelas*. Ao fazermos a aproximação entre a música e o conto, pudemos explicitar com maior complexidade as questões colocadas pelo conto até então.



2º MOMENTO

No segundo momento da ação, foi realizada a leitura compartilhada e comentada da segunda metade do conto *Aqueles que abandonam Omelas*.

Você acredita? Você aceita o festival, a cidade, a alegria? Não? Então deixe-me descrever mais uma coisa. Em um porão debaixo de um dos belos edifícios públicos da Omelas, ou talvez na adega de uma das suas espaçosas residências existe um quarto com uma porta trancada e sem janelas. Uma réstia de luz penetra pela poeira entre rachaduras nas placas, de segunda mão de uma janela cobertas de teias em algum lugar do outro lado da adega. Em um canto do pequeno quarto um par de esfregões, duros, coagulados, fedorentos estão perto de um balde enferrujado. O chão é de terra, um pouco úmido ao toque, como adega de terra normalmente é. O quarto é de cerca de três passos de comprimento e dois de largura: um mero armário de vassouras ou sala de ferra-

menta em desuso. Neste quarto uma criança está sentada. Poderia ser um menino ou uma menina. Parece ter cerca de seis anos mas, na verdade, têm quase dez. É débil mental. Talvez nasceu com defeito ou, talvez, tenha se tornado imbecil através do medo, desnutrição e abandono. Ela esfrega seu nariz e, ocasionalmente, se atrapalha vagamente com seus dedos do pé ou genitais, pois fica encolhido no canto mais distante do balde e dos dois esfregões. É medo dos esfregões. Ela os acha horríveis. Ela fecha os olhos, mas sabe que os esfregões ainda estão lá, de pé; e a porta está fechada; e ninguém virá. A porta está sempre trancada; e ninguém nunca vem, só que às vezes – a criança não tem compreensão de tempo ou intervalo – às vezes a porta chocoalha terrivelmente e se abre e uma pessoa, ou várias pessoas, estão lá. Um deles pode entrar e chutar a criança para fazê-la levantar-se. Os outros nunca chegam perto, mas a espreitam com olhos assustados, enojados. A tigela de comida e o jarro de água são rapidamente preenchidos, a porta é trancada e os olhos desaparecem. As pessoas na porta nunca dizem nada, mas a criança, que nem sempre viveu na sala de ferramenta e pode lembrar-se de luz solar e da voz de sua mãe, às vezes fala. “Eu vou ser bom”, ela diz. “Por favor, deixe-me sair. Vou ser bom!” Eles nunca respondem. A criança costumava gritar por ajuda durante a noite, e chorar bastante tempo, mas agora ela só faz uma espécie de choramingo, “eh-haa, eh-haa”, e fala menos e com menos frequência. Ela é tão fina que não há panturrilhas nas pernas; sua barriga se projeta; ela vive com meia tigela de farinha de milho e gorduras por dia. Ela está nua. As suas nádegas e coxas são uma massa de feridas infeccionadas, enquanto se senta em seu próprio excremento continuamente. Todos eles sabem que está lá, todo o povo de Omelas. Alguns deles chegaram a vê-la, outros se contentam apenas em saber que está lá. Todos eles sabem que tem que estar lá. Alguns deles entendem o porquê, outros não, mas todos entendem que a sua felicidade, a beleza de sua cidade, a ternura de suas amigadas, a saúde de seus filhos, a sabedoria dos seus estudiosos, a habilidade de seus fabricantes, mesmo a abundância da sua colheita e o clima agradável de seus céus, dependem inteiramente do sofrimento abominável desta criança (LE GUIN, 2019, pp. 8-9).

Nesta parte, a autora apresenta o custo da felicidade utópica de Omelas: para que todos da cidade fossem felizes, era preciso que uma criança sofresse em isolamento do porão de uma das edificações da cidade. A questão em jogo é a seguinte: o sofrimento de um vale a felicidade de milhares? A partir dela, também nos perguntamos: até onde vale a pena a felicidade? Quando ela passa a ser algo opressivo?

3º MOMENTO

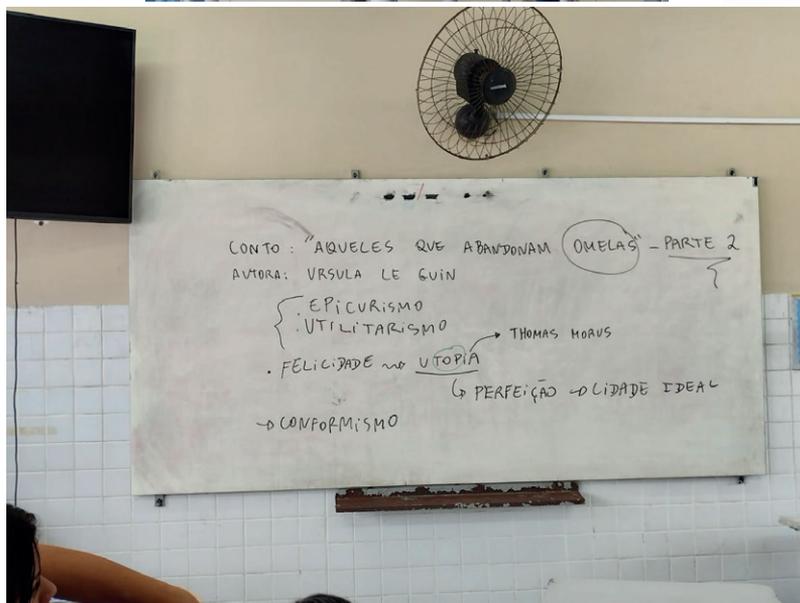
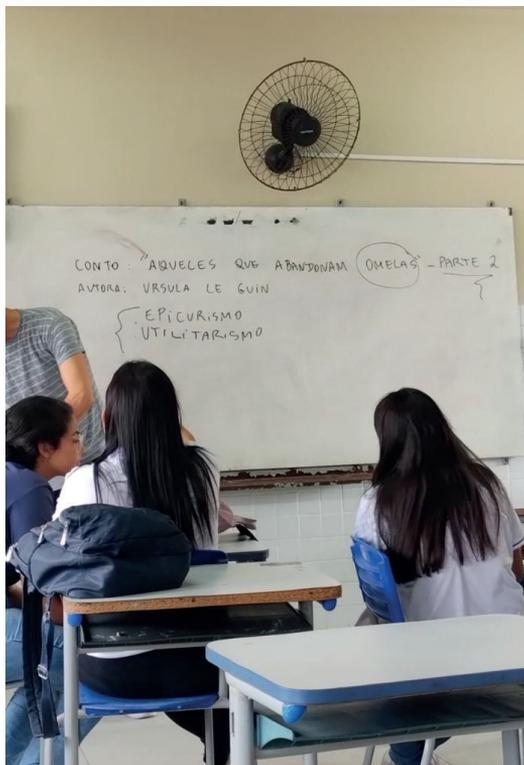
O conto tem forte relação com o tema do Epicurismo e do Utilitarismo, estudados na disciplina de Filosofia. No Epicurismo, está em questão a busca pela felicidade através dos prazeres e de sua moderação racional. Segundo o filósofo Epicuro, o segredo da felicidade está em buscar o prazer e evitar a dor. O Epicurismo surgiu na Grécia antiga, entre os séculos IV a.C. e III a.C. Seu fundador, Epicuro (341 a.C.-271 a.C.), defendia que somente o prazer pode levar à paz de espírito (ataraxia), e que, portanto, para sermos felizes deveríamos buscar o prazer e fugir da dor.

Ainda na relação entre o conto e o Epicurismo, temos um trecho em que a escritora remete à moderação racional dos desejos proposta por Epicuro. Este filósofo recomendava que as pessoas eliminassem os desejos não-naturais e desnecessários (como os desejos de riqueza, fama e poder), que elas controlassem os desejos naturais e desnecessários (como comer alimentos refinados, tomar bebidas especiais e dormir em lugares extremamente confortáveis), e que se ativessem mais aos desejos naturais e necessários (como os desejos de comer, beber e dormir). De volta ao conto de Le Guin, temos o seguinte trecho que remete a esta filosofia:

Felicidade é baseado apenas em discernir o que é necessário, do que não é necessário mas não destrutivo e do que é destrutivo. Na categoria do meio, no entanto – a do desnecessário, mas não destrutivo que é de conforto, luxo, exuberância, etc – eles poderiam perfeitamente ter aquecimento central, trens de metrô, máquinas de lavar e todos os tipos de dispositivos maravilhosos que ainda não inventaram aqui, fontes de luz flutuantes, motores sem combustível, uma cura para o resfriado comum (LE GUIN, 2019, pp. 4-5).

A partir do conto *Aqueles que abandonam Omelas*, os estudantes revisitaram o tema do Epicurismo e puderam questionar até onde o prazer e a felicidade justificam as nossas ações. A oposição entre prazer e dor, desenvolvida pelos epicuristas, foi uma das referências para que o filósofo Jeremy Bentham (1748-1832) elaborasse, já no século XVIII, o Utilitarismo. Para Bentham, o mais elevado objetivo moral é alcançar o máximo de felicidade, fazendo com que o prazer prevaleça sobre a dor. Assim, na teoria moral utilitarista, a fórmula que devemos seguir para julgar nossas ações é a seguinte: a maior quantidade de prazer e felicidade para a maior quantidade de pessoas. Ou seja, é moralmente desejável

a ação que causa a maior quantidade de felicidade para a maior quantidade de pessoas.



Assim, temos que, da perspectiva utilitarista, seria moralmente justificável o sofrimento da criança do conto de Ursula K. Le Guin, já que, a partir da infeli-

cidade dela, toda a cidade alcançava a felicidade. Por meio desta teoria moral, os alunos foram convidados a refletir novamente sobre tais questões e a pensar se realmente a felicidade de muitos vale o sacrifício de um, como a teoria moral utilitarista nos leva a pensar.

4º MOMENTO



No final do conto, a escritora apresenta aqueles que abundam Omelas, aqueles que não estão dispostos a serem felizes devido ao sacrifício de outra pessoa:

Às vezes, uma das meninas ou meninos adolescentes que vão ver a criança não vai para casa para chorar ou ficar com raiva; não voltam, de fato, para casa. Às vezes, também um homem ou uma mulher muito mais velha fica em silêncio por um dia ou dois, e depois sai de casa. Essas pessoas vão para a rua, e caminham sozinhas. Mantêm-se de pé andando e andam em linha reta para fora da cidade de Omelas, através de seus belos portões. Elas continuam, atravessando os campos agrícolas de Omelas. Cada um vai sozinho, o jovem ou menina, homem ou mulher. A noite cai; o viajante tem de passar pelas ruas da vila, entre as casas com

iluminação amarela nas janelas, e na escuridão dos campos. Cada um sozinho, eles vão para o oeste ou para o norte, em direção às montanhas. Eles vão. Abandonam Omelas, sempre em frente para a escuridão, e eles não voltam. O lugar para onde eles se dirigem é ainda menos imaginável para a maioria de nós do que a cidade da felicidade. Eu realmente não posso descrevê-lo. É possível que não exista. Mas eles parecem saber para onde estão indo, aqueles que se abandonam Omelas (LE GUIN, 2019, pp. 13-14).



Neste momento do desenvolvimento da ação, voltamos à interface entre texto literário e textos filosóficos, para fazermos uma crítica à positividade tóxica e à tirania da felicidade a partir da seguinte questão: o que pensa aqueles que abandonam Omelas?

Para subsidiar tais discussões, utilizamos a obra *Happycracia: fabricando cidadãos felizes*, de Edgar Cabanas e Eva Illouz, que traz uma crítica à positividade tóxica e ao culto excessivo à felicidade.

Desse ponto de vista, portanto, parece que a transformação da busca da felicidade em um *modus vivendi* nem sempre traz os efeitos prometidos. Pelo contrário, o compromisso com uma jornada incessante rumo à melhoria e ao aprimoramento pessoal pode facilmente se transformar em algo exaustivo, obsessivo e, no final das contas, frustrante. Quantas gerações já na ouviram que a solução para os seus problemas estava no desenvolvimento do eu verdadeiro, mas se esforçaram em vão para encontrá-lo? (CABANAS e ILLOUZ, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto *Aqueles que abandonam Omelas* destaca que há, pelo menos para aqueles que abandonam Omelas, algo mais importante do que a felicidade. A partir desta reflexão, os estudantes apontaram para elementos que poderiam ser mais importantes: a moralidade, a solidariedade e os direitos humanos. Defenderam, em sua maioria, que a felicidade não vale a qualquer custo, e também ponderaram que o que é felicidade para uma pessoa pode não ser felicidade para outra. Assim, o projeto mostrou-se efetivo no fortalecimento da saúde socioemocional.

Há no conto também uma crítica às utopias, ou seja, ele é antiutópico na medida em que questiona a possibilidade do utópico. Quanto a esta questão, abordamos a possibilidade da impossibilidade da utopia, e de restar ao humano lidar racionalmente e com solidariedade com as adversidades e conflitos inerentes ao seu convívio.

Tendo finalizado a ação foi possível constatar que os alunos desenvolveram um olhar crítico quanto à questão da excessiva cobrança contemporânea por felicidade, sendo capazes de questionar até que ponto a busca por felicidade é saudável. O fato de conseguirem exemplificar tais problemas recorrendo a situações do cotidiano deles, foi um indicador da compreensão deles do tema. O projeto também contribuiu para reduzir o abandono e a evasão escolar ao possibilitar maior participação dos alunos a partir de uma problemática fortemente relacionada à realidade deles.

REFERÊNCIAS

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

CABANAS, Edgar e ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. Tradução de Humberto do Amara. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LE GUIN, Ursula K. **Aqueles que abandonam Omelas**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Editora Morro Branco, 2019.

MULGAN, Tim. **Utilitarismo**. Tradução de Fábio Creder. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.002

JOGOS COMPETITIVOS DE CAPOEIRA: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

José Olímpio Ferreira Neto¹

RESUMO

O presente artigo trata dos Jogos Competitivos de Capoeira (JCCs), um fenômeno recente na história da Capoeira, como estratégia pedagógica, tema que ainda não foi muito abordado e explorado. O objetivo geral é verificar se os JCCs podem ser articulados como estratégia pedagógica dentro e fora da escola. Os objetivos específicos buscam analisar os aspectos esportivo e cultural dos JCCs, descrever o(s) formato(s) que os JCCs se desenvolvem e comparar visões de capoeiristas sobre os JCCs. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma parte exploratória, pois busca referencial teórico sobre o tema, e descritiva, por meio de imagens e relatos colhidos com a técnica da observação participante, pois o signatário da pesquisa é capoeirista imerso na prática da Capoeira, tendo participado como jurado de diversos JCCs. O referencial teórico é composto por capoeiristas-pesquisadores imersos no universo da Capoeira. Esse estudo teórico-empírico dos JCCs apontou como resultados iniciais que mesmo explorando o viés esportivo-competitivo da Capoeira, o viés cultural prevalece, sendo portanto uma estratégia pedagógica que desenvolve o ser humano, podendo ser utilizada em ambientes escolares e não-escolares. Em suma, apesar do formato esportivo de alguns JCCs, a Capoeira ainda não foi cooptada pelo capital, ao contrário, colabora para a emancipação humana dos sujeitos históricos, pois alberga os valores civilizatórios afro-brasileiros. O tema ainda necessita ser aprofundado por outras pesquisas que façam uma análise crítica de modelos específicos de JCCs e tragam outras propostas de abordagem dessa estratégia na escola e fora dela.

Palavras-chave: Capoeira, Jogos Competitivos de Capoeira, Estratégia Pedagógica. Emancipação Humana.

1 Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - CE, joseolimpio.ferreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

INTRODUÇÃO

A Capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira, que surge como uma estratégia de luta pela liberdade em oposição ao sistema opressor que transformava a população negra em indivíduo escravizado. Segundo Rego (1968), essa prática cultural de matriz africana foi marginalizada e perseguida pelo Império e, posteriormente, criminalizada pela República. Vieira (1989), destaca Manuel dos Reis Machado, conhecido nas rodas por Mestre Bimba, lutador e campeão, e Vicente Ferreira Pastinha, chamado de o filósofo da Capoeira, como pessoas que contribuíram para que essa arte de negro-escravizado-africano fosse reconhecida socialmente.

Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012) indicam que essa manifestação da cultura corporal teve o seu primeiro reconhecimento como prática esportiva na Era Vargas. Sendo reconhecida oficialmente, conforme Campos (2001), como esporte, na década de 1970, pela Federação Brasileira de Pugilismo. Segundo Ferreira Neto (2018), em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira foram registrados como Patrimônio Cultural do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Em 2014, a Roda de Capoeira também é reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Essa manifestação de matriz africana é também reconhecida pelo Estatuto da Igualdade Racial como cultura e como esporte (Brasil, 2010).

Conforme Rego (1968), no passado, a Capoeira era perseguida e proibida com previsão legal no Código Penal Brasileiro, hoje, segundo Ferreira Neto (2018), é reconhecida pelo Estado como Cultura Nacional. Sendo assim, a partir do seu desenvolvimento e reconhecimento, a Capoeira, assim como outras manifestações culturais, passou a ser objeto de comercialização. O capoeirista de outrora a utilizou como um artefato de resistência física e cultural, depois foi instrumentalizada como meio de serviços escusos para poder sobreviver, atualmente, conforme Silva (2015), a Capoeira está inserida em espaços formais e não formais, sendo usada como estratégia pedagógica na educação formal, figurando como objeto de pesquisa para conquista de diploma universitário. Há, ainda, uma gama de serviços e objetos que podem ser comercializados advindos de sua prática, entre eles, palestras, livros, rodas, berimbaus, CDs, cordas, camisas, calças, aulas, etc.

Segundo Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012), a partir do período de esportivização, dentro do governo populista de Vargas, inicia um processo que daria origem aos Jogos Competitivos de Capoeira - JCCs. Em 1985, os Jogos Estudantis Brasileiros, os JEBs, marcam a História dos JCCs, sendo a primeira tentativa de organizar uma competição de Capoeira, por iniciativa da Confederação Brasileira de Pugilismo, agregando diversas linguagens dessa arte. Os Jogos Mundiais da Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte-Capoeira - ABADA-CAPOEIRA, criada em 1988, também se apresenta como referência nessa modalidade de expressão da arte afro-brasileira. Não se pode deixar de dizer que há outros grandes grupos que trabalham nessa perspectiva, alguns oriundos da ABADA-CAPOEIRA, além da tentativa de alguns coletivos, de unificar a Capoeira por meio de jogos nacionais, organizados e realizados pelas federações. Em suma, são inúmeras as iniciativas de promover eventos dessa natureza dentro do universo da Capoeira, tendo como fenômeno mais recente e de destaque o Volta do Mundo Bambas - VMB.

O meu primeiro contato com os JCCs ocorre quando ministrava aulas de Capoeira no Projeto ABC do João XXIII². A experiência que tivemos, como grupo, pré-jogos, durante e pós-jogos não foi positiva, mesmo tirando o terceiro lugar, pois havia muita discussão para saber como seria a avaliação por parte dos jurados. É preciso destacar, que já tínhamos uma visão negativa sobre o tema, pois fazíamos parte de um Grupo de Capoeira³ que não trabalhava os JCCs como possibilidade de formação.

Em 2008, ao entrar em contato com capoeiristas do Piauí, comecei a rever meu entendimento sobre os JCCs, despertando a curiosidade sobre o tema. Então, tive a oportunidade de ser convidado, em 2009, para ministrar uma palestra e ser jurado em um evento dessa natureza pelo Mestre Touro, do Raízes do Brasil, de Teresina-PI. Desde então, passei a participar dos JCCs como integrante do corpo de jurados e/ou como colaborador na orientação das regras dos jogos. Passei, então, a colher material como fotos, vídeos, depoimentos, entrevistas, anotações e reflexões de campo.

2 Um projeto social, mantido com verba do Governo do Estado, presentes em bairros de Fortaleza, que atendia crianças e adolescentes com atividades esportivas, culturais e educacionais.

3 Utilizamos o termo Grupos de Capoeira para representar o conjunto de capoeiristas que se organizam sob variadas denominações e estruturas jurídicas como grupos, associações, equipes, fundações, escolas, dentre outros termos.

Particpei dos seguintes eventos/ano/cidade-estado/organizador: IV Copa CEUT, 2009, Teresina-PI, Mestre Touro; III Jogos Abertos Capoeira Ginga Piauí – Zumbi dos Palmares, 2009, Teresina-PI, Mestre Diogo; IV Jogos Abertos Capoeira Ginga Piauí – Zumbi dos Palmares, 2010, Teresina-PI, Mestre Diogo; VI Jogos de Teresina, 2011, Teresina-PI, Mestre Touro; I Circuito Cultural Escola de Capoeira – I Torneio SESC de Capoeira, 2012, Teresina-PI, Mestre Bobby; VII Copa CEUT, 2012, Teresina-PI, Mestre Touro; II Jogos Abertos de Capoeira do Ceará, 2013, Fortaleza-CE, Mestre Maizena; I Jogos Abertos de Capoeira da ACAPOEIRA, 2013, Mossoró-RN, Contramestre. Gargamel; III Jogos Abertos de Capoeira do Ceará, 2014, Fortaleza-CE, Mestre Maizena; V Encontro Princesinha do Oeste de Capoeira – I Jogos Abertos do Interior, 2014, Crateús-CE, Contramestre Batata; IX Copa CEUT, 2014, Teresina-PI, Mestre Touro; II Jogos Abertos do Interior, 2015, Crateús-CE, Contramestre Batata; IV Jogos Abertos do Interior, 2016, Crateús-CE, Contramestre Batata; 1º Jogos Pura Arte Capoeira, 2016, Boa Viagem, Prof. Cabaça; Copa Cajuína, 2017, Teresina-PI, Mestre Touro; Copa Centro-Sul, 2018, Oeiras-PI, Prof. Mago de Aço; Jogos da Resistência, 2018, Mossoró-RN, Contramestre Gargamel; VII Copa Mafrense e III Festival de Cantigas de Capoeira, 2018, Teresina-PI, Mestre Touro; II Jogos Abertos de Capoeira, 2018, Pedro II-PI, Prof. Mosquito; Jogos Ananin de Capoeira, 2018, Ananindeua-PA, Prof. Pitbull e Prof. Gago; V Jogos Abertos do Interior, 2024, Crateús-CE, Contramestre Batata; Copa Cajuína, 2024, Teresina-PI, Mestre Touro. A maioria dos JCCs que particpei tinham como proposta um evento intergrupo.

Imerso no ambiente dos JCCs, tentei, a partir de 2016, desenhar os primeiros passos de um caminho de reflexão sobre a temática, tentando verificar se os Jogos Competitivos de Capoeira contemplavam, em sua manifestação, os aspectos esportivo e cultural, como arte de liberdade e resistência para educação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Então, a partir da trilha de Ferreira Neto e Cortonesi (2016), parti para a continuidade da pesquisa.

O caminho metodológico escolhido para trilhar tem base na etnografia, a partir de Mendes (2010) e na pesquisa bibliográfica, orientada por Lakatos e Marconi (2001), formando-se, assim, sob um alicerce qualitativo de pesquisa, ancorado em Campos (2022). Assim, tendo como material empírico, os seguintes itens: entrevistas, anotações e reflexões de campo e fotos, tentei realizar uma triangulação colocando frente a frente variadas visões de uma mesma realidade através, como afirma Flick (2009), do uso de várias fontes para que juntas possam

elucidar pontos não explicitados de uma mesma realidade. Como fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012); Jaqueira e Araújo (2013), ambos investigam os JCCs; e o estudo de Cazetto e Montaigner (2013), sobre Competições de Lutas.

Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012) analisam a faceta esportiva da Capoeira, em particular, os JCCs, analisando as competições de duas instituições, a saber, a Federação de Capoeira do Estado de São Paulo e a ABADA-CAPOEIRA. Foi realizado pautado numa pesquisa qualitativa com revisão de literatura e diário de campo. Por sua vez, Jaqueira e Araújo (2013), por meio dos métodos etnográfico e histórico, desenvolvem análise de conteúdo e interpretação de dados, do primeiro Regulamento Técnico de Capoeira. Já Cazetto e Montaigner (2013) analisam as competições nas lutas, discutindo se competir seria saudável ou não. O estudo não versa sobre JCCs, mas corrobora para um entendimento sobre eventos de esporte de luta com caráter competitivo.

É possível afirmar, com base nos estudos de Cazetto e Montaigner (2013), que os esportes de natureza competitiva tomam formato de espetáculo. Sendo assim, é necessário pensar em formação voltada para competição e para organização. Os atletas que competem precisam de treinamento específico e as pessoas que avaliam esses atletas também precisam de suporte e embasamento para interpretar a linguagem. É fundamental pensar na dimensão do evento, o número de participantes, o nível competitivo de cada um.

O espetáculo para Debord (1997) é uma aparência da vida humana, da sociedade, uma representação do modo de vida de produção existente. No entanto, ainda que se apresente como um espetáculo, os JCCs guardam fundamentos ancestrais que se contrapõem ao modo de vida do capital, pois alberga em si valores civilizatórios afro-diaspóricos. É notório a relação dos JCCs com esses fundamentos, pois precisam guardar respeito aos ensinamentos promovidos no fluxo de saberes do Ofício dos Mestres de Capoeira. Ainda assim, é necessário pensar criticamente sobre a formação dos capoeiristas que aderem aos JCCs, que ainda carecem de recursos consideráveis para a promoção dos eventos. O apoio financeiro e os recursos oferecidos por meio de doações, pseudo-patrocínios e apoio de órgão governamentais ainda é muito aquém. Há problemas nas políticas culturais e esportivas e na formação profissional para ter acesso a esses recursos.

Há, no meio da Capoeira, um discurso conservador e, equivocadamente, tradicionalista, em relação aos JCCs, sob a afirmação que essa forma promoveria

a descaracterização da manifestação como cultura de libertação. Em relação a esse discurso, Pasqua, Borteletto e Paoliello (2012); Pasqua (2008); e Jaqueira e Araújo (2013) apresentam as bases para discutir o tema sob um olhar crítico.

Diante de toda essa problemática colocada, a questão central é a seguinte: Como os JCCs podem ser articulados como estratégia pedagógica dentro e fora da escola? Ao buscar resposta para essa indagação, a presente pesquisa tratou dos JCCs, como um fenômeno recente na história da Capoeira, que pode figurar como estratégia pedagógica, tema que ainda não foi muito abordado e explorado. Então, o objetivo geral é verificar se os JCCs podem ser articulados como estratégia pedagógica dentro e fora da escola. Os objetivos específicos buscam analisar os aspectos esportivo e cultural dos JCCs, descrever o(s) formato(s) que os JCCs se desenvolvem e comparar visões de capoeiristas sobre os JCCs.

METODOLOGIA

Segundo Campos (2022, p. 68), uma pesquisa de natureza qualitativa “[...] se preocupa em analisar e interpretar dados mais íntimos e complexos do comportamento humano [...]”. Dessa forma, partiu-se para imersão em campo e busca de dados empíricos, aliado ao referencial teórico para fazer um cruzamento de dados amparados por Flick (2009).

SUJEITO E AMOSTRA

Há inúmeros Grupos de Capoeira que estão no mercado oferecendo serviços e produtos para os seus praticantes. Alguns se destacam, numa perspectiva que se aproxima de uma visão empreendedora, organizam eventos com repercussão midiática, algo que foi acelerado depois da pandemia de Covid-19. Por outro lado, também há grupos de menor porte, que se associam e geram um movimento com bases comunitárias. Nessa perspectiva, buscou-se ouvir capoeiristas inseridos em realidades sociais distintas, que estão inseridos ou se aproximam do universo dos JCCs.

Para esse o desenvolvimento desse estudo inicial, foram entrevistados alguns indivíduos, e selecionados dois, que apresentaram opiniões opostas. Por questões éticas, optei por chamá-los de Sujeito A e Sujeito B, pois não serão expostos assim como os Grupos de Capoeira do qual fazem parte. Ambos possuem, cada um, mais de vinte anos de prática, além de ministrarem aulas de

Capoeira por um período superior a cinco anos. Eles estão envolvidos e possuem algum grau de contato com a modalidade de JCCs.

Além das entrevistas, corroboram para o esboço do entendimento do tema anotações e reflexões de campo, desenvolvidas em meio aos eventos e Papoeiras⁴, já tornadas hábitos de um pesquisador-praticante. Acompanhado das anotações, surgem as imagens fotográficas para facilitar a descrição de alguns momentos.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Além das anotações de campo e fotos colhidas em meio à imersão participante dos JCCs, como parte do corpo de jurados, foi utilizado um questionário semiestruturado, com quatro questões abertas e ainda um espaço para considerações livres. Antes, foi realizada uma conversa prévia para explicar como iria se desenvolver a entrevista. Abaixo segue o roteiro de questões:

1. Você participa de JCCs? Por quê?
2. Essa forma de manifestação da Capoeira, os JCCs, não descaracteriza sua prática? Por quê?
3. Você acha que o grupo X é uma referência nesse sentido, os JCCs?
4. Você acha que a participação nos JCCs influencia na formação do capoeirista? Como?

A primeira indagação aparenta explanatória, mas, na verdade, visualizou a satisfação e insatisfação ao expressar a resposta, buscando uma análise qualitativa que revela o foco de discussão. A seguinte buscou saber se essa modalidade causa alterações no desenvolvimento prático da manifestação cultural, partindo do conceito de essência prévio, dentro do senso comum de cada um dos participantes. A questão seguinte verificou a capacidade de um grande Grupo de Capoeira em influenciar os outros na participação em JCCs. Por fim, a última questão tratou de elementos socioeducativos possíveis nos JCCs.

4 A Papoeira é um momento pós-roda de capoeira, onde os capoeiristas conversam sobre a arte, assuntos pertinentes ou sobre a vida. Isso também pode acontecer quando do encontro de capoeiristas para discussões mais amplas.

PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram usadas várias fontes, entre elas, referências bibliográficas, entrevistas, anotações de campo e registro fotográfico. Dessa forma, apresenta-se uma triangulação de fontes. Segundo Flick (2009) triangulação é a combinação de vários métodos qualitativos que se complementam para a realização de uma análise sobre um tema, que precisa ser compreendido como a compensação complementar das lacunas deixadas por cada método isoladamente.

A pesquisa bibliográfica é indispensável para uma investigação, pois possibilita o contato do pesquisador com um número significativo de informações. Essa pesquisa se pautará nos estudos referentes aos JCCs e a Competições de Lutas. Lakatos & Marconi (2001) orientam à possibilidade do uso de vários tipos de fontes publicadas que são pertinentes ao tema. Podem-se indicar entre elas, publicações avulsas, revistas, livros, jornais, monografias, artigos acadêmicos, além de meios de mídia e audiovisuais.

A coleta de dados empíricos ocorreu por meio da imersão etnográfica. Durante os anos de prática com participação em JCCs, tive a oportunidade de coletar dados através de imagens de vídeos e fotografias, entrevistas, papoeiras, além de anotações e reflexões de campo.

Além do material citado, para essa análise, foram realizadas duas entrevistas para ser utilizada como fonte de discussão. As entrevistas individuais ocorreram na casa de um dos sujeitos da amostra, local onde ele também se reúne com os amigos para treinar. O local apresentou ruídos de transportes vindos de fora, mas em nenhum momento houve a interrupção por conta de terceiros. A entrevista ocorreu em um treino e após uma papoeira, ambos foram informados por meio do TCLE, o qual aquiesceram, garantindo a segurança do sigilo da identidade.

Foram gravados cerca de cinco minutos de entrevista com cada um, foram realizadas quatro perguntas com um questionário semiestruturado, gerando ainda uma última questão com um dos entrevistados, além de um espaço para fazerem colocações livres sobre o tema. Antes das entrevistas, foi realizada uma conversa prévia para a apresentação das questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ferreira Neto e Cortonesi (2016) apresentaram como resultados parciais, a partir das falas dos entrevistados, a descrição de eventos por meio de fotografias e por breve revisão bibliográfica, que a Capoeira ainda se encontra distante de uma competição aos modos do sistema capitalista e individualistas. Em outras palavras, os JCCs não teriam o potencial de debilitar sua essência e nem limitar o seu caráter de cultura de resistência e forma de educar para uma emancipação dos sujeitos.

Os JCCs se constituem em formato recente que constantemente sofre transformações para melhor se adequar às necessidades do momento. A Capoeira, sob olhar desportivo, surge a partir da década de trinta com trabalhos, no Rio de Janeiro, de Sinhozinho e de Burlamaqui e em Salvador com o Mestre Bimba e o Mestre Pastinha. Conforme Jaqueira e Araújo (2013), a Capoeira passou a ser entendida como desporto de identidade nacional, a partir do Decreto-Lei nº 3.199/41, que criou o Conselho Nacional de Desportos-CDN. Então, foi tomando uma configuração desportiva, Pasqua, Borteletto e Paoliello (2012, p. 336) afirmam que a

[...] configuração esportiva é entendida aqui por competições entre capoeiristas de mesmo grupo ou intergrupos, podendo acontecer com abrangência regional, estadual, nacional e até internacional, como ocorre com outras modalidades esportivas já consolidadas [...].

É importante frisar que essa forma de expressão da Capoeira, os JCCs, não tem adesão de todos os Grupos de Capoeira, muitos não participam. Alguns, inclusive, em meio às papoeiras, afirmam que tal modalidade descaracteriza, colocando a tradição os seus valores em risco. Cazetto e Montaigner (2003, p.147) afirmam, a respeito das discussões sobre competições em lutas, que:

Talvez a mais comum seja uma discussão dicotômica sobre o caráter bom ou ruim da competição: de um lado estão os defensores da competição, e, de outro, os adversários dela, quase como um 'céu' e um 'inferno', no qual cada parte analisa de formas distintas, mas sem compreender a profundidade e a complexidade dessa manifestação cultural.

Em outras palavras, falta aprofundamento e reflexão sobre as questões. É fundamental que os que se propõem a promover os JCCs, estejam em forma-

ção contínua, para o constante melhoramento da proposta. Para essa reflexão inicial, foi colocado em análise dois sujeitos aparentemente antagônicos sobre suas opiniões em relação aos JCCs. A proposta não foi de afirmar dicotomias, mas desenvolver o pensamento crítico por meio de reflexões sobre o tema.

Os sujeitos entrevistados pareciam estar em posições antagonistas, um a favor e outro contra. No entanto, foi possível observar, por meio da análise de suas falas, que ambos são favoráveis, apenas indicam restrições diversas. O movimento no universo da cultura é algo inevitável, a Capoeira, sendo uma espécie desse gênero, não foge à regra. No intuito de ter um panorama geral de análise das entrevistas, foram elaborados quadros comparativos com a fala dos dois entrevistados. Das quatro questões propostas inicialmente, uma foi excluída por destoar do objetivo proposto.

O entrevistado A, ao ser indagado com a seguinte questão: Você participa dos JCCs? Por quê? Responde afirmativamente e indica como justificativa o desenvolvimento técnico, físico, prático remetendo ao entendimento esportivo da Capoeira. O entrevistado B responde com uma negativa e afirma que essa modalidade vai contra a liberdade da Capoeira, limita seu praticante, o que lembra um aspecto mais filosófico e cultural. No quadro 1, é possível a transcrição das falas:

Quadro 1 - Motivos de participação no JCCs

Você participa de JCCs? Por quê?	
Entrevistado A	Entrevistado B
<p><i>É... Participo sim. É... eu acho muito importante, assim, pela questão do desenvolvimento é... técnico da capoeira, a questão física também, porque a questão da competição estimula, né? Você a tá melhorando, a tá quebrando limites, por isso eu participo.</i></p>	<p><i>Não, não participo ... porque eu acho que não tem nada a ver com a Capoeira, com a liberdade da Capoeira... coloca... tipo ... como é que se diz... é... limita... limita a Capoeira porque já que a Capoeira é livre aí coloca limites... isso eu acho que não tem nada a ver com a Capoeira, por isso eu não participaria.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Pode-se observar pontos de vistas antagonistas que se aproximam de uma aparente dicotomia. Em minhas observações de campo, pude perceber capoeiristas-atletas, que treinam e se preparam com foco na competição, porém, dentro dos espaços que vivenciei, pude perceber que esse preparo não era limitado apenas ao fato de competir. As competições chegam a ocorrer como uma forma de prova, avaliação dos conteúdos abordados durante os períodos de treino.

Nos JCCs, que tive a oportunidade de participar na composição dos jurados, percebi que aglutinavam ambos os aspectos citados pelos sujeitos entrevistados, o caráter esportivo e cultural, que também é reconhecido no Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). No mesmo competidor, seja ele criança, jovem ou adulto, há um desejo de superação dos limites, estímulo competitivo, mas também uma preocupação com os fundamentos tradicionais. Aliados a esses aspectos, no período dos jogos, há o oferecimento de palestras, cursos e rodas de capoeira com o formato tradicional, sem as limitações de uma competição. Porém, não podemos deixar de dizer que há um formato específico, limitante naquele momento, pois a avaliação dos jogadores é realizada em recortes de instantes, sem a mesma espontaneidade do jogo de uma roda de rua, por exemplo. Os jogos seguem outra lógica, diversa da roda livre.

Mestre Camisa, referência mundial da Capoeira, idealizador dos Jogos Mundiais da ABADA-Capoeira, conforme relatam Pasqua, Bortelete e Paoliello (2012, p. 372), fala o seguinte: *“A Capoeira é uma arte: envolve luta, expressão corporal, música e ritmo. O esporte é só uma parte da Capoeira. Enquadrá-la somente como um esporte é limitá-la”*. Essa fala, corrobora para o que disseram os entrevistados. Coaduna com o fato de que enquadrá-la como esporte competitivo é limitar sua expressão, no entanto direciona a competição como uma forma de aprimorar as técnicas.

O uso de material fotográfico corrobora com o presente exposto. Todos os eventos que sou convidado, faço fotografias para documentar minha participação e como registro da história recente da Capoeira. Para esse estudo, selecionei algumas imagens, a qual faremos observações no fito de descrever como acontecem os JCCs. Observa-se na imagem 1, na esteira da discussão iniciada no quadro 1, o formato da Roda de Capoeira como ocorre em qualquer lugar. Como foi falado pelos sujeitos, há limitações, porém são direcionados para uma formação ética, na qual transitam o *fair play*, por exemplo. Além disso, ambos camaradas competidores precisam estar atentos para os fundamentos aplicados ao estilo de jogo.

A imagem 1 é o registro de um momento de uma competição aberta realizada todos os anos pelo Professor George Fredson, o Mestre Touro, formado em Educação Física. Inicialmente o evento era intitulado Copa CEUT, atualmente, é chamado de Copa Cajuína. O mestre consegue reunir capoeiristas de diversos grupos e convidados de outros estados para realização de um evento num clima de harmonia, nostálgico para os mais velhos, que lembra muito os tempos

estudantis, com participação de torcida organizada para os atletas e grupos participantes. Essa descrição se aproxima dos valores civilizatórios afro-brasileiros, mencionados por Trindade (2005), tais como comunidade, ludicidade e axé, pois todos participam integrados, com muita alegria, fazendo circular uma força vital.

Imagem 1 - Roda de Competição



Fonte: Acervo do autor.

É possível observar, na imagem 1, os jurados dispostos à frente da Roda de Capoeira para avaliar os jogadores. Os jogadores saem em pares, são avaliados por três jurados. Um dos jurados julgam o jogo das duplas juntas, avaliando o conjunto; os outros dois avaliam cada atleta individualmente, nos seguintes quesitos: fundamentos, ritmo de jogo, base, técnicas, estética, objetividade e criatividade (Regulamento V Jogos do Interior Campeonato Aberto de Capoeira, 2024).

Há um tempo limite, previsto em regulamento, para jogar, recebendo o sinal de quando começa e termina o jogo. Não há a permissão para jogar com quem quer, na hora que quiser, tudo é definido anteriormente. Os regulamentos são enviados aos técnicos dos participantes. Também é oferecido um momento,

chamado congresso técnico, para os atletas tirarem dúvidas com a comissão organizadora do evento e os jurados da competição.

Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012, p. 374) apontam, dentro de sua análise comparativa, dois entendimentos sobre a competição, a saber: a competição como um “jogar contra o outro” e a competição tendo como princípio “jogar com o outro”. No “jogar com o outro”, a avaliação é feita pelo jogo e depois pelos atletas. Em outro giro, no “jogar contra o outro”, ganha o atleta que demonstrar maior superioridade e combatividade no jogo. Em outras palavras, no “jogar com o outro”, prevalece a necessidade do outro para construir a vitória, enquanto no “jogar contra o outro”, a disputa é incentivada e a acumulação de pontos é individual.

Os JCCs analisados nesse trabalho se aproximam em sua realização do uso do princípio “jogar com o outro”, pois as pontuações são atribuídas aos dois jogadores. No entanto, como há, também, uma pontuação individual, não se pode deixar de registrar que há uma busca de demonstrar superioridade técnica, embora a combativa precise ser dosada, pois se precisa do outro para desenvolver um jogo que seja bem avaliado.

Quadro 2 - Formato dos JCCs e os fundamentos da Capoeira

Essa forma de manifestação da Capoeira, os JCCs, descaracteriza sua prática? Por quê?	
Entrevistado A	Entrevistado B
<p><i>É, assim, se a gente for ver por um modo geral, por um modo geral, a gente poderia dizer que sim. Porque a Capoeira é livre, né? E nos jogos, ele tem algumas, algumas exigências técnicas, de questão de movimentações, né? Que vão ser avaliadas pelos jurados em relação à forma como você vê, é... é um determinado golpe, uma determinada movimentação, por isso você vai ser avaliado, só que também olhando... é... é... isso já é minha opinião... Se você fizer internamente, só com sua escola é interessante para o desenvolvimento do seu aluno. Como eu falei na pergunta anterior, né? Você pode tá toda hora, o tempo todo, tá estimulando o aluno a melhorar, tá colocando foco, um objetivo para ele, para ele treinar para uma competição. É tanto que a gente vê aí que o mundo ele é competitivo. Então você está estimulando já, com a Capoeira, ensinando o aluno a ser competidor. É interessante...</i></p>	<p><i>Acredito que sim, acredito que sim, mas tem sua parcela de... de... também... é... ajuda, né? Na... na Educação da Capoeira, porque é... para os alunos novos, preciso treinar bastante para participar dos jogos por ser uma competição... é assim, faz com que os alunos mais novos treinem mais, né? Mas é isso, eu acho...</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Como se pode observar a partir do quadro 2, ambos os sujeitos entrevistados apontam que os JCCs descaracterizam, em parte, a Capoeira, pois direcionam os alunos a partir de modelos pré-determinados. Apontam que os jogos impõem limites em relação à liberdade de expressão dos jogadores. Por outro lado, também destacam o aspecto formativo e motivacional para o desenvolvimento dos praticantes. O entrevistado A opina que seria interessante a realização de jogos internos, dentro do próprio grupo. Também pode ser observado nas falas de ambos o fator motivação que aparece como fator chave de aprimoramento de técnicas.

Imagem 2 - Palestra nos JCCs



Fonte: Acervo do autor.

A imagem 2 traz um exemplo de evento que na sua programação traz os JCCs, palestras e vivências com mestres. No exemplo, sou eu ministrando uma palestra no I Circuito Cultural Escola de Capoeira – I Torneio SESC de Capoeira, com o fito educativo, falando da liberdade como espírito da Capoeira. Os JCCs se direcionam para além de uma competição pontual, trabalham aspectos socioeducativos durante a competição, no evento e para além deste. Pasqua, Borteletto e Paoliello (2012, p.372) trazem a seguinte fala de Mestre Tim: *“A competição é saudável e ajuda na padronização de técnica da modalidade; ela dura*

um dia, o resto do ano o capoeirista está envolvido com a arte, o lado da histórico e a musicalidade”. Na mesma esteira dos entrevistados, Cazetto e Montaigner (2013, p. 148) afirmam que:

Experiências boas e ruins podem ser vividas nesse ambiente. E esse exemplo mostra quão significativa pode ser a competição, mais especificamente entre os mais jovens: poucas coisas são recordadas tão vivamente pelas pessoas que puderam experimentar esse ambiente. A competição tem um potencial educativo, ensina valores e conhecimentos, forma e instrui; porém cabe discutir quais valores e conhecimentos são ensinados por meio da competição em nossa sociedade.

É possível perceber que o aspecto educacional e formativo é destacado pelos entrevistados, assim como pelos mestres referenciados nos trabalhos científicos que são base da discussão, ora apresentada. Os eventos, geralmente, contam com palestras, oficinas, congressos para orientar e discutir sobre os JCCs e outras formas de manifestação da Capoeira. Nos congressos são abordados assuntos referentes à organização, curso de arbitragem e/ou avaliação, regras, pontuação e punição, tempo de luta, técnicas válidas, categorias dentre outros temas pertinentes.

Conforme Pasqua, Borteleto e Paoliello (2012, p. 372), o Mestre Camisa relata, em relação aos Jogos Mundiais, o seguinte: “Nossa competição quebra vários tabus: homem jogando com mulher, pesado com leve, fraco com forte... o capoeirista não pensa só na parte esportiva, ele deve conhecer a Capoeira, cantar, tocar e jogar vários tipos de jogos”. Em suma, além de trabalhar os elementos da prática cultural, também traz à baila conteúdos éticos, sociais, históricos e culturais, que influenciam na formação cidadã do capoeirista, como as questões de gênero. Ferreira Neto (2021) aponta para a necessidade do planejamento das aulas e a abordagem de temas transversais e pertinentes à formação humana para emancipação do capoeirista. Os JCCs, com indicam Ferreira Neto e Cortonesi (2015), também segue nessa esteira da emancipação, se contrapondo a ideia de espetáculo, pois alberga valores civilizatórios afro-diaspóricos, proposto por Trindade (2005), a exemplo da oralidade, corporeidade, musicalidade, comunidade e ancestralidade.

No entanto, pensa-se, na esteira de Cazetto e Montaigner (2013), que esse conhecimento e fluxo de saberes, articulados nos JCCs, precisam ser sistematizados e aperfeiçoados. É possível observar, como fator limitante, o pouco acesso

a recursos financeiros. Os eventos acontecem com muito profissionalismo, mas acima de tudo afetividade para realizá-los mesmo diante das condições materiais dadas serem limitantes. Nos últimos anos, a divulgação sobre políticas culturais tem aumentado no meio cultural, esportivo e na Capoeira, sobretudo, após a política de patrimonialização dos seus bens.

Quadro 3 - Os JCCs e a formação do capoeirista

Você acha que a participação nos JCCs influenciam na formação do capoeirista? Como?	
Entrevistado A	Entrevistado B
<p><i>Eu acredito que sim... eu acredito que sim, porque a gente sabe que os capoeiristas, ele... ele... além de um atleta, ele é um artista... e como todo aquele que é artista, ele tem um ego, né? Tem aquela questão dele se sentir um, que conseguiu alcançar algum objetivo, alguma coisa, ser superior... eu só não acho interessante quando a pessoa, ela leva isso pro lado da arrogância de se achar melhor do que os outros, mas pela questão dele tá ali toda hora buscando, tentando ultrapassar seu próprio limite, o limite, às vezes do seu próprio corpo, que a Capoeira... ela é, ela é isso aí... você... você... o tempo todo, você tá ultrapassando a barreira... o limite do seu próprio corpo... pela questão dos movimentos acrobáticos e tudo o mais... eu acho legal... é muito importante... para o capoeirista.</i></p>	<p><i>Influencia, é... porque, como eu falei, faz com que o aluno, por conta da competição, é... uma motivação a mais para treinar...</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Como já foi relatado, os competidores são orientados a participar respeitando parâmetros éticos de respeito ao próximo. O jogo é desenvolvido de forma harmônica, inclusive há previsão de premiação para as melhores duplas, mesmo havendo apenas um vencedor por categoria. Não há ênfase no caráter bélico, no “jogar contra o outro”. Ao contrário, é preciso “jogar com o outro”.

Nessas competições, segundo Jaqueira e Araújo (2013, p. 47), “[...] para haver luta propriamente dita, eram necessárias regras específicas voltadas ao regulamento do combate entre dois atletas e a efetivação dos golpes característicos, e não a sua simples representação [...]”. Ou seja, nessa perspectiva, o “jogar com o outro” não é propriamente uma competição em sentido mais amplo, pois a construção da vitória em conjunta, colaborativa, o que remonta ao valor civilizatório afro-brasileiro, mencionado por Trindade (2005), comunidade. No modelo, ora analisado, não é possível ganhar sem precisar do outro, sem sua colaboração.

No I Circuito Cultural Escola de Capoeira – I Torneio SESC de Capoeira, por exemplo, foi observado que os alunos infantis receberam premiação independente da colocação. A Escola de Capoeira é coordenada pelo Prof. Robson Carlos da Silva, Mestre Bobby, que é pedagogo e Doutor em Educação. O direcionamento dos JCCs, nessa perspectiva, preocupa-se, sobretudo, com a formação do capoeirista.

Imagem 3 - Cenário dos JCC



Fonte: Acervo do autor.

A imagem 3 apresenta a premiação, geralmente, é personalizada com a marca do evento. Este exemplo é de um evento idealizado e organizado pelo Mestre Maizena, mas sempre organizado em parceria com outros mestres. São oferecidos troféus para os primeiros lugares de cada categoria e medalhas para os demais. Essas categorias são, quase sempre, divididas por graduações. Além da premiação por categoria, há a premiação por melhor dupla, enfatizando a necessidade de cumplicidade e parceria entre os jogadores, dessa forma, tenta-se afastar o espírito de rivalidade, pois para ser escolhido o melhor jogador, além de ter jogado bem, ter domínio dos movimentos e fundamentos de cada tipo de jogo escolhido pela comissão organizadora, o participante precisa ter capacidade de se envolver com todos ou maioria dos colegas que entra na roda.

Jaqueira e Araújo (2013, p. 148), ao analisar o primeiro Regulamento Técnico de Capoeira - RTC, observam o seguinte:

O sentimento de propriedade dos capoeiristas sobre a modalidade e a possibilidade de ascensão social que a sua transformação em desporto possibilitava, fez do primeiro RTC uma miscelânea de ordens dirigidas a todos os âmbitos desta expressão naquele momento. Contudo, talvez numa tentativa de domesticação da expressão com vistas a um maior impacto social, a expressão agonística de luta foi suprimida do RTC, passando a ser minimizada nos encontros competitivos de Capoeira.

Aparentemente, a palavra dos autores, criticam a exclusão do caráter de luta física da manifestação, atribuindo aos interesses capitalistas. Pasqua, Borteletto e Paoliello (2012, p. 376-377), por sua vez, ao analisarem, comparativamente, os JCCs realizados pela ABADA – Capoeira e pela Federação de Capoeira do Estado de São Paulo - FECAESP, indicam o seguinte:

Com a esportivização da Capoeira, a prática tende a perder suas qualidades primordiais – a brincadeira, o jogo, o ritual, o teatral -, cedendo lugar ao espetáculo, que é o precursor de sua venda como mercadoria, produto nacional, quase como ‘marca registrada’.

Como se pode perceber, não há posicionamentos extremados. Observa-se pontos que se encontram e se desencontram e não necessariamente antagonistas. Nos JCCs não há, necessariamente, uma competição, mas uma espécie de festival. Aglutina alguns aspectos competitivos, mas não há uma rivalidade exacerbada, pois é preciso que os jogadores estejam em harmonia, ou melhor, passem por uma formação, para que se desenvolvam melhor e, conseqüentemente, possam pontuar.

Assumir uma postura dialética nessa análise não é buscar um único estágio de superação, mas vislumbrar a possibilidade de movimentos em muitas direções. Não há uma linearidade que aponta para um horizonte, um destino verdadeiramente correto e coeso. São inúmeras as nuances que convivem formando relações dialéticas múltiplas e concomitantes. Superando ainda a concepção de uma tríade, tese, antítese e síntese. Apresentam-se várias sínteses, frutos de relações que ocorrem em vários tempos e espaços, que se formam a partir dessa prática cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo teórico associado ao estudo empírico foi possível analisar os JCCs. A presente pesquisa teve o objetivo verificar se os JCCs podem ser articulados como estratégia pedagógica dentro e fora da escola, buscando, ainda saber se essa modalidade de manifestação da Capoeira, os JCCs, não limitou seu caráter de cultura de resistência e forma de educar para uma emancipação em relação ao sistema capitalista. A Capoeira como arte livre não pode ser limitada, por outro lado, esses eventos já acontecem em muitos grupos de maneira a agregar muitos praticantes, entre jovens e adultos. Percebe-se pela fala dos entrevistados, descrição dos eventos por meio de fotografias e pela breve revisão bibliográfica que a Capoeira ainda se encontra distante de uma competição aos modos do sistema capitalista.

Os JCCs, como é possível observar, acontecem permeados por valores civilizatórios afro-diaspóricos, onde os fundamentos e tradições são explorados e exaltados, prevalecendo a cumplicidade com o outro jogador que seria seu adversário. Na verdade, se os jogadores não se entenderem nos jogos, provavelmente não lograrão êxito.

Para a realização dessa pesquisa o método bibliográfico aliado a impressões de campo e entrevistas foram relevantes para ter um olhar crítico e complementar sobre o tema. Tentei apresentar, por meio das vivências e diálogos, uma reflexão inicial para, posteriormente, albergar um contingente maior de entrevistados e diversos pontos de vista, aprofundando a análise e crítica sobre os JCCs. Além do aprofundamento no material bibliográfico e, possivelmente, documental, utilizar-se-á ainda o registro e análise de vídeos, além de outras imagens fotográficas de nosso acervo.

Em suma, foi possível concluir que, a partir das características mencionadas e da descrição realizada, os JCCs podem ser articulados como estratégia pedagógica dentro e fora da escola. Por si só, a Capoeira já é uma escola que opera por meio dos Grupos de Capoeira liderados por um Mestre de Capoeira. Assim, os JCCs orquestrados pela comunidade não se distanciam dos valores civilizatórios afro-brasileiros, fomentando ainda a formação identitária e fluxo de memórias.

Esse texto tem a função social de contribuir para o debate inicial e urgente sobre os JCCs, que estão tomando proporções gigantescas, acelerado pelo uso das TICs. Também faz parte de minhas preocupações, a discussão sobre organi-

zação, curso de arbitragem e/ou avaliação, regras, pontuação e punição, tempo de luta, técnicas válidas, categorias dentre outros temas pertinentes, que podem e devem ser aprofundadas. Para isso, já fiz curso de arbitragem pela Federação de Capoeira do Ceará, em 2020, e iniciei um Curso de Atleta, Coach e Árbitro pelo VMB, no ano corrente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de julho de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CAMPOS, H.. **Metodologia Científica**: a arte de pesquisar a capoeira. Salvador: UFBA, 2022. 208p.

CAMPOS, H.. **Capoeira na Universidade**: uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001. 184p.

DEBORD, G.. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238p.

FERREIRA NETO, J. O. **Caderno de Campo**: Jogos Competitivos de Capoeira. 2024.

FERREIRA NETO, J. O.. **Formação de professores/mestres de capoeira**: o projeto de extensão “debate com ginga” como atividade educativa emancipadora. 2021. 283 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Maranguape, Maranguape, 2021. Disponível em: <biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=105403>. Acesso em: 11 Jul. 2024.

FERREIRA NETO, J. O.. **O princípio jurídico-político da participação popular no reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade**. 2018. 69 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

FERREIRA NETO, J. O.; CORTONESI, L. M.. Jogos competitivos na capoeira.

Revista Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2016. (Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, 9). Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47952>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FLICK, U.. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

JAUQUEIRA, A. R. J.; ARAÚJO, P. C. A.. Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira. *In: Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 31-53, abr/jun de 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A.. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001. 368p.

MENDES, E. G.. A etnografia como trilha metodológica. *In: VASCONCELOS, J. G. [et al.] (org.). História da Educação: nas trilhas da pesquisa*. Fortaleza: UFC, 2010. p. 192-205.

PASQUA, L. de P. M.; BORTELETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E.. **Competições de Capoeira**: Apontamentos Preliminares sobre os Jogos Regionais Realizados pela Fecaesp e pela Abadá-Capoeira no Estado de São Paulo. *In: Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012.

PASQUA, L. de P. M.. **Competições de capoeira**: a faceta esportiva da arte brasileira e a presença do elemento acrobático no jogo. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

SILVA, Robson Carlos da. Educação, Cultura e Escola: A escola de capoeira e as interlocuções possíveis entre o formal e o não formal. *In: SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (orgs.). Cultura, Sociedade e Educação Brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

REGO, W.. **Capoeira Angola**: Ensaio Sócio-Etnográfico. Salvador, BA: Editora Itapuã, 1968.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Salto para o Futuro**, Brasília, p. 30-36, 2005.

VIEIRA, L. R.. **O Jogo da Capoeira**: Corpo e Cultura Popular no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.003

GRÊMIO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DE DIREITO PARA O EXERCÍCIO CIDADÃO

Lucas Vinícius Cintra Mendes¹
Djanira Aparecida Temporin²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o resultado de um projeto desenvolvido em uma instituição particular de ensino, no Itinerário Formativo de “Direito nas Trajetórias da Vida Pessoal e Profissional”, com estudantes do Ensino Médio. Em consonância com o Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, o Itinerário Formativo de “Direito nas Trajetórias da Vida Pessoal e Profissional”, que abrange os principais fundamentos para uma educação integral, foi inserido como uma alternativa curricular no Colégio Meta, em Indaiatuba/SP. Essa disciplina possibilitou aos estudantes a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relevantes para o exercício da cidadania. Nesse sentido, foi proposto o desenvolvimento de um projeto anual interdisciplinar para a implementação prática da ciência jurídica na vida pessoal e profissional dos adolescentes. O projeto consistiu na criação de um Grêmio Estudantil, que contemplasse o desenvolvimento da autonomia e da cidadania por parte dos discentes. A centralidade do projeto ocorreu no Ensino Médio, com a realização de um processo político que envolveu propostas, campanhas, debates, pleito eleitoral e votação entre discentes e docentes. Além disso, foi realizada, também, a elaboração de um Estatuto, em conjunto com o Grêmio eleito, para orientar e manter as atividades das agremiações futuras. O intuito foi gerar uma cultura cidadã em uma instituição de ensino particular, uma vez que a Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022, do Estado de São Paulo, não abrange totalmente a natureza desse tipo de atividade em uma instituição privada de ensino. Tal procedimento culminou em uma Mostra de Itinerários, com a organização de uma

1 Mestre pelo curso de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, lucas.filosofia21@gmail.com;

2 Mestre pelo Curso de Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – SP, djatemporin@uol.com.br.

Sessão Plenária para votação e, se aprovada, efetivação do Estatuto. Portanto, apresentaremos o fio condutor que norteou os objetivos, as metodologias de trabalho, o desenvolvimento das ações realizadas durante o projeto e os resultados alcançados.

Palavras-chave: Grêmios Estudantis, Direito, cidadania, projeto, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a criação e o desenvolvimento inicial do projeto que norteou a formação de um Grêmio Estudantil na instituição de ensino particular Colégio Meta, localizada na cidade de Indaiatuba/SP. A proposta do projeto visa contemplar, de forma teórica e prática, o desenvolvimento da autonomia e da cidadania por parte dos discentes, além de criar uma cultura efetiva de participação nas decisões da vida social e coletiva, superando o mero ensalamento de uma instituição escolar.

Sobretudo, a ideia de criar um projeto para a implementação e o desenvolvimento de agremiações estudantis não parece trazer muitas inovações a nível de educação básica, uma vez que essa prática é amplamente incentivada e difundida em todos os setores e estabelecimentos de ensino fundamental e médio, conforme algumas disposições legais do Estado de São Paulo. O artigo 1º da Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015, assegura, por exemplo, a criação do Grêmio Estudantil, bem como a organização para uma atuação representativa e democrática³. Essa lei conta, ainda, com a Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022, que regula as atividades discentes por meio de um estatuto padrão e possibilita o diálogo com as demais esferas representativas presentes em cada comunidade escolar.

Contudo, dispor e assegurar legalmente está aquém da prática concreta nas instituições de ensino básico privado. A força imperativa do termo “assegurar” não implica necessariamente obrigatoriedade para esse tipo de instituição. De fato, parece não haver nessas instituições uma cultura consolidada que permita aos estudantes desenvolver suas efetivas participações no processo de decisões autônomas e cidadãs. Por exemplo, na educação pública do Estado de São Paulo, foi criado o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA), por meio da Resolução 48, de 1 de outubro de 2019, que atua em conjunto com o corpo discente para garantir “convivência e colaboração”, “articulação pedagógica e psicossocial”, “proteção e saúde” e “segurança escolar” (SÃO PAULO, 2019, Art. 2, I-IV).

³ Na íntegra, “Artigo 1º - Fica assegurada, aos estudantes dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio situados no Estado, a criação, organização e atuação de Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses, na forma da presente lei” (SÃO PAULO, 2015, Art. 1).

Com a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, em 2022, surgiu um novo cenário voltado para atender de forma mais precisa às demandas da sociedade contemporânea. Esse modelo busca promover o desenvolvimento autônomo dos estudantes, alinhando-se às diretrizes do CONVIVA e de outros programas semelhantes que incentivam a participação cidadã e solidária, especialmente no contexto da educação pública e gratuita. Com a mudança implementada pelo Novo Ensino Médio, o Colégio Meta introduziu em sua carga horária de Itinerários Formativos a disciplina de “Direito nas Trajetórias da Vida Pessoal e Profissional”⁴, cuja atuação teórica e prática permitiu um leque de novas possibilidades cidadãs.

O Direito, ou a Ciência Jurídica, demanda um olhar acurado enquanto área do conhecimento a ser contemplada na educação básica. Por estar efetivamente presente na vida de todos os cidadãos, o Direito adquire extrema relevância pedagógica. Não apenas o teor prático garante essa importância, mas, se de fato a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, propõe a formação ética, autônoma e crítica (a formação integral do ser humano), é necessário conhecer, ainda que brevemente, a estrutura da qual os cidadãos fazem parte, as leis que os regem, os códigos de conduta, as normas e as responsabilidades sociais presentes na sociedade brasileira⁵.

Para além desse conhecimento teórico, é fundamental que os estudantes reconheçam, em suas práticas acadêmicas e cotidianas, o peso do processo de tomada de decisões que permeia todo o tecido social. Esse aspecto corrobora o conceito de “educação problematizadora”, de Paulo Freire (2019), presente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, Freire (2019) defende que a educação transformadora precisa superar a mera transmissão de conteúdos teóricos. Segundo o autor,

na medida em que, dialogicamente, se vai desvelando a realidade, em que, problematizando-a, os homens a percebem como uma

4 Atualmente, dadas todas as mudanças que entraram em curso em relação ao Novo Ensino Médio, a disciplina foi ampliada e adicionada à Formação Geral Básica (FGB), que vigorará a partir de 2025. Portanto, a disciplina, atualmente foi ampliada e carrega o nome “Direitos, deveres e cidadania”.

5 Detalhes mais específicos podem ser encontrados na matéria de jornal escrita por Ana Paula Mazza, Diretora Pedagógica do Colégio Meta, publicada em *Mais Expressão* no dia 13 de maio de 2022, em Indaiatuba/SP. O texto, que inclui uma entrevista com o professor Lucas Vinícius Cintra Mendes sobre o processo de desenvolvimento da disciplina, está disponível no link: <https://maisexpressao.com.br/noticia/colégio-meta-de-olho-nos-direitos-e-nos-deveres-do-cidadao-do-futuro-68714.html>.

realidade em transformação e não como algo estático, vão também se tornando capazes de intervir nela. Esta é a pedagogia do homem que se sabe inacabado, consciente de sua inconclusão e de que a busca do saber implica uma constante procura (FREIRE, 2019, p. 79).

Refletir criticamente sobre a realidade social e atuar de forma transformadora por meio dos conhecimentos adquiridos nas instituições educacionais beneficia grandemente os estudantes. Por exemplo, ao otimizar seus convívios em sociedade, eles passam a compreender a importância de um bom relacionamento social e a reconhecer os limites impostos pelas noções de direitos e deveres. Isso os capacita a se tornarem ativos na resolução de seus próprios problemas jurídicos e sociais, a buscar seus direitos e a cumprir suas responsabilidades.

O filósofo John Dewey (2011), em sua obra *Democracia e Educação*, assevera a importância da educação como um instrumento formador de cidadãos ativos e conscientes, capacitados para participar plenamente da vida social e exercer seus direitos e deveres democráticos. Segundo Dewey (2011), tanto o processo quanto o objetivo da educação devem concentrar-se em "(...) uma participação crescente na vida social, onde o indivíduo contribui para a comunidade e, ao mesmo tempo, obtém os benefícios de seu relacionamento com ela" (DEWEY, 2011, p. 43).

Essas abordagens se alinham com a ideia de que a educação deve ser um instrumento de capacitação para que os estudantes compreendam e atuem ativamente na sociedade, com foco nos direitos, deveres e nas suas próprias responsabilidades sociais e jurídicas. Além disso, é necessário oportunizar aos estudantes uma visão panorâmica da realidade que os cerca, a qual, aos poucos, vai sendo percebida e vivenciada, para que os processos educacionais (tanto público quanto privado) não sejam dispare, mas compartilhem do mesmo objetivo formativo. Diante de tais preocupações, foi escolhido como projeto prático anual a criação de um Grêmio Estudantil, com o objetivo de promover o exercício da cidadania por parte dos estudantes, em consonância com os demais setores (professores, gestores e pais) que compõem a comunidade escolar.

Inicialmente, em 2023, o projeto foi centrado no Ensino Médio, embora tivesse incluído, de forma facultativa, estudantes de outros segmentos. A proposta era que, por meio de uma agremiação estudantil, fosse possível conduzir um processo político completo, com etapas como a apresentação de propostas,

campanha eleitoral, debates, votação e sufrágio, envolvendo tanto os estudantes quanto os docentes. O objetivo era, na prática, desenvolver um processo de cidadania fundamental, capaz de gerar resultados a curto, médio e longo prazo, incentivando uma nova cultura democrática e autônoma entre os alunos.

A criação de uma gestão discente pode estabelecer um diálogo efetivo por meio da democracia representativa, abrindo espaço para novas perspectivas e propostas. Essa abordagem busca desconstruir o imaginário popular de que a participação política é improdutiva e ineficaz, diante da percepção de uma suposta impossibilidade de mudanças e de uma corrupção historicamente enraizada na sociedade brasileira. Segundo Maria Célia Paoli, em seu livro *Participação e Conflito no Brasil Contemporâneo* (2017), é necessária uma mobilização popular de resistência, sustentada pelo engajamento e pelo diálogo, para resgatar o valor da democracia representativa, especialmente em um cenário marcado pela desconfiança no exercício da cidadania.

Ao longo do ano, os projetos da chapa vencedora do pleito eleitoral foram pensados, desenvolvidos, debatidos e, quando consensuais entre os setores de gestão, implementados. Uma das propostas, para solidificar o processo, foi a criação de um Estatuto, em colaboração com a gestão do Grêmio e com os estudantes da disciplina “Direito nas trajetórias da vida pessoal e profissional”. O intuito era promover uma cultura cidadã capaz de inspirar e ir além dos limites estabelecidos pela Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022, além de orientar e manter o padrão das atividades das futuras agremiações.

Embora o projeto tivesse sua base prática no desenvolvimento da disciplina, manteve-se aberto à criação de uma autonomia própria, o que o elevou a um novo nível de influência nas decisões institucionais. O objetivo foi mobilizar os estudantes para que participassem ativamente em decisões que impactam suas vidas diárias e simulam aquelas encontradas no mundo do trabalho e na vida adulta. Portanto, o processo de compreensão teórica sobre o valor da cidadania, desenvolvido em sala de aula, até sua aplicação prática na tomada de decisões, que, por sua vez, extrapolou tais limites, abriu caminho para novas perspectivas de responsabilidade social e educacional.

METODOLOGIA

A metodologia será dividida em duas etapas. Na primeira, serão apresentados os caminhos metodológicos que orientaram a criação e a execução do

projeto, estabelecendo uma conexão entre as metodologias ativas de aprendizagem utilizadas – a saber: aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos –, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um segundo momento, serão discutidos os desenvolvimentos práticos da implementação, acompanhados de relatos detalhados e a atual situação em que o projeto se encontra.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: METODOLOGIAS ATIVAS, NOVO ENSINO MÉDIO E BNCC

A proposta de criar uma agremiação estudantil no Colégio Meta nasceu da iniciativa de alguns estudantes que procuraram o professor da disciplina “Direito nas trajetórias da vida pessoal e profissional”. Eles desejavam debater os motivos pelos quais não havia uma representação estudantil e cidadã em instituições privadas de ensino, semelhante àquelas que eram relatadas por estudantes de escolas públicas. Esses estudantes estavam preocupados em mobilizar seus colegas para buscar melhorias nas condições de estudo, lazer, cultura, esportes e comunicação social dentro da escola. No entanto, não conseguiam conceber um caminho viável para estabelecer um diálogo sério com a gestão escolar.

A angústia dos estudantes foi expressa ao professor, o que levou à reflexão conjunta com a diretora pedagógica do colégio. Ela se mostrou entusiasmada desde o início, pois tinha vasta experiência com grêmios estudantis ao longo de sua carreira como gestora. Com a conexão pedagógica estabelecida entre os estudantes e a gestão, foi possível elaborar um projeto para a implementação da agremiação na disciplina de itinerário formativo, que, por natureza, distanciava-se da rigidez das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB).

O fato de o Novo Ensino Médio estar em vigor foi fundamental para atender a tais necessidades, uma vez que não seria necessário um projeto que intervisse na estrutura da Formação Geral Básica (FGB) e que pudesse, porventura, prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares previstos para o ano letivo. A solução consistiu em concatenar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Novo Ensino Médio, incluindo as metodologias ativas de

aprendizagem, com as diretrizes e objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, aprovada em 2017.

Segundo Moran (2018, p. 177-181), as metodologias ativas promovem um novo entendimento sobre o papel do estudante na educação, uma vez que ele precisa participar ativamente do processo educacional, assumindo-se como agente autônomo de sua formação e não apenas como um ouvinte passivo de conteúdos determinados pelo professor. De acordo com o autor, “[...] a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2).

As metodologias ativas estão em completa consonância com a BNCC, pois buscam estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Ao se envolverem na criação e na gestão de um grêmio estudantil, os alunos não apenas discutem e solucionam problemas concretos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a vida adulta, como a capacidade de tomar decisões informadas e de trabalhar coletivamente. Essa experiência é crucial para uma educação mais significativa, transformando o ambiente escolar em um espaço de preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho (BACICH, 2018, p. 130-135).

Essa integração reflete uma perspectiva alinhada às metodologias ativas de aprendizagem descritas por Bacich e Moran (2018), nas quais os alunos se tornam protagonistas em um ambiente que permite a aplicação prática dos conteúdos escolares e a construção de conhecimentos contextualizados. Duas metodologias ativas foram centrais ao longo do projeto: a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Ambas as metodologias se interrelacionam, pois é essencial investigar e entender as causas (ou possíveis causas) de um problema e, posteriormente, propor uma solução. De acordo com Moran (2018, p. 16), essas metodologias podem ser exemplificadas

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as diretrizes para o currículo básico nas escolas de ensino básico, sejam elas públicas ou privadas, buscando garantir uma formação integral para todos os alunos. Com caráter normativo, o documento organiza habilidades e competências gerais e específicas, desenvolvidas ao longo da vida escolar dos estudantes, com o objetivo de assegurar uma formação humanizada e fundamentada em princípios éticos e políticos. Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2017, p. 20).

da seguinte forma: a primeira, como a percepção de uma inflamação no joelho; a segunda, como a construção de uma ponte.

Dessa forma, os estudantes que tomaram a iniciativa de procurar o professor promoveram uma autêntica transição das metodologias tradicionais para metodologias baseadas em problemas e projetos. Ao identificar um problema real — a ausência de representatividade, autonomia e responsabilidade educacional —, eles propuseram o desenvolvimento de um projeto que envolvesse os colegas na busca de soluções para essa questão, impulsionando o engajamento coletivo em um processo com vistas a uma mudança concreta⁷.

DESENVOLVIMENTOS PRÁTICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Além de compreender os aspectos curriculares, metodológicos e docentes que sustentaram o projeto, a parte prática representou uma experiência inovadora naquele contexto educacional, no qual muitas ações não poderiam ser previstas ou antecipadas. Dessa forma, a experiência vivida — desde a concepção e implementação até a consolidação, um processo que se estendeu por aproximadamente dois anos — será apresentada a seguir.

A partir do momento em que a implementação do projeto foi decidida, o professor direcionou o foco da disciplina, por algumas semanas, para reforçar os conhecimentos históricos, sociológicos, jurídicos e filosóficos relacionados à prática da democracia representativa⁸. Paralelamente, os estudantes se organizaram para formar chapas e concorrer no pleito eleitoral.

7 Além disso, é importante destacar que, embora o projeto tenha se iniciado em uma única disciplina, sua implementação foi viabilizada por meio de “projetos integrados” e “projetos transdisciplinares” (MORAN, 2018, p. 19-20). Como será demonstrado na seção “Resultados e Discussão”, os estudantes envolvidos apresentavam uma maturidade significativa ao questionar a realidade ao seu redor, uma competência explorada também em outras disciplinas. Essas disciplinas, tanto da Formação Geral Básica (como Filosofia e Sociologia) quanto dos itinerários formativos presentes no currículo do colégio (como “Poder, Política e Sociedade”, “Sociedade e Natureza” e “Democracia em Debate”), foram fundamentais para fomentar o desenvolvimento crítico e a compreensão de temas fundamentais ao projeto. Nesse contexto, a criação de um grêmio estudantil exemplifica a aplicação dessas metodologias, possibilitando que os estudantes desenvolverem coletivamente as competências como cooperação, cidadania e respeito pela diversidade, tal qual ocorreu.

8 Do ponto de vista jurídico, os conteúdos trabalhados foram relativos ao funcionamento do pleito eleitoral no Brasil. Dois foram os motivos: primeiro, no ano anterior, ocorreram eleições presidenciais e seria fundamental que eles entendessem o funcionamento do sufrágio universal brasileiro (apesar de ter sido trabalhado no ano anterior, no interior da disciplina); e, segundo, para que eles

O Colégio Meta possui duas unidades, ambas geridas pelo mesmo corpo administrativo. Dessa forma, a implementação deveria ocorrer em ambas as unidades para garantir a identidade e a coesão das ações no interior da instituição de ensino. No primeiro ano, em 2023, formaram-se três chapas na Unidade I do colégio e uma chapa na Unidade II. Em 2024, duas chapas foram formadas na Unidade I (sem a recandidatura da chapa do ano anterior), enquanto a chapa da Unidade II se candidatou à reeleição com alguns membros alterados.

Em 2023, o pleito eleitoral enfrentou uma série de desafios, devido à necessidade de celeridade no processo e à grande mobilização dos estudantes no colégio⁹. Como mencionado, não havia uma cultura estabelecida para que todos os envolvidos (coordenação, professores, estudantes, monitores, entre outros) compreendessem plenamente o que estava acontecendo. Consequentemente, a mudança na rotina gerou atritos e insatisfações, comuns a processos dessa natureza.

Por exemplo, era necessário que os estudantes se ausentassem de algumas aulas para realizar campanhas de divulgação, apresentar suas propostas, confeccionar cartazes, produzir vídeos, entre outras atividades. Embora o professor tenha estabelecido regras para essas ações, a ansiedade e o desejo de concretizar o processo por parte dos estudantes geraram impaciência, o que resultou em saltos nas etapas a serem cumpridas.

Após a conclusão de toda a etapa de divulgação das chapas, os estudantes se prepararam para o debate oficial do Grêmio Estudantil¹⁰. No dia 10 de maio de 2023, o debate ocorreu sob a orientação e mediação do professor coordenador do projeto. Realizado no auditório do colégio, o evento contou com a presença física das chapas concorrentes e dos estudantes que estavam em aula com o professor mediador naquele momento. No entanto, para ampliar o acesso, o debate foi transmitido para todos os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) via *Google Meet*¹¹. As regras do debate

pudessem submeter suas candidaturas, deveriam seguir regras, respeitar o adversário e entender a complexidade do processo eleitoral.

9 Esse tópico será devidamente analisado na seção “Resultados e Discussão”.

10 As propostas das chapas podem ser acessadas, de forma resumida, no Instagram oficial do Colégio Meta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CsHHwLDu2j3/?img_index=5.

11 As imagens do evento podem ser acessadas no Instagram oficial do Colégio Meta. Disponível em: https://www.instagram.com/colegiometaindaiatuba/p/CsEwEGeO844/?img_index=1.

foram previamente criadas e divulgadas para que todas as chapas as seguissem de forma adequada.

Primeiramente, para garantir a boa conduta durante o evento, permitiram-se apenas perguntas relacionadas ao convívio escolar e às ações e propostas das chapas. Em hipótese alguma seriam tolerados ataques pessoais, ofensas, uso de linguagem inadequada ou provocações de qualquer natureza.

O debate foi dividido em três blocos. No primeiro bloco, ocorreu a apresentação das chapas, que se iniciou com a leitura das regras e o sorteio da ordem de apresentação. Cada chapa teve até cinco minutos para apresentar sua equipe, expor suas propostas e justificar sua candidatura. Nesta etapa, foram feitas perguntas sobre temas como respeito e convivência durante o processo eleitoral, ética na candidatura e conhecimento dos direitos e deveres dos estudantes. Além disso, abordaram-se tópicos como políticas educacionais, cultura e lazer, saúde e bem-estar. Esse bloco durou cerca de trinta minutos.

No segundo bloco, foram permitidas perguntas entre as chapas concorrentes, com direito a réplica e tréplica. Cada chapa pôde fazer até duas perguntas e responder uma vez por rodada, sendo sorteada a ordem de quem perguntava primeiro. As perguntas tiveram duração máxima de um minuto, as respostas de até um minuto e meio, enquanto as réplicas e tréplicas deveriam ser concluídas em um minuto. Esse bloco teve duração aproximada de trinta e cinco minutos.

No terceiro e último bloco, a participação foi aberta aos estudantes da plateia, tanto presencial quanto virtual, que puderam fazer perguntas direcionadas a uma chapa específica ou a todas, com trinta segundos para formular cada pergunta e um minuto para as respostas. Foi permitido solicitar direito de resposta, sujeito a análise prévia. Esse bloco teve duração aproximada de vinte minutos.

Em 15 de maio de 2023, após a finalização das candidaturas – incluindo a elaboração das propostas, a divulgação e o debate, realizou-se o processo de votação e apuração. A votação contou com a mobilização de diversos setores do colégio (coordenação, professores e monitores) e foi realizada por meio de voto impresso em uma urna de lona¹² emprestada pela Câmara dos Vereadores

12 Nas aulas, o professor explicou a pertinência histórica aos estudantes, que, por sua vez, puderam simular o voto da mesma forma que era realizado antes da criação e implementação das urnas eletrônicas.

do município de Indaiatuba¹³. Na Unidade I, a “Chapa 96” foi a vencedora do pleito¹⁴.

A apuração, realizada no mesmo dia, foi acompanhada pelo professor coordenador, pelos professores responsáveis pelo pleito, pela equipe de coordenação e por representantes das chapas concorrentes. Todos os participantes conheciam previamente os critérios estabelecidos para essa eleição. A divulgação dos resultados para toda a comunidade acadêmica ocorreu no dia seguinte à apuração.

Em 18 de maio de 2023, foi realizada a Posse Oficial do Grêmio Estudantil em uma cerimônia solene. O evento contou com a presença da direção administrativa e pedagógica, da equipe de coordenação, do professor coordenador, da comissão eleitoral, de outros professores, alunos, familiares e de uma autoridade política, o vereador Arthur Spíndola¹⁵.

Foi acordado com a gestão escolar que, após a posse oficial da chapa vencedora, a agremiação passaria a ser denominada “Grêmio Estudantil Luiz Carlos”.¹⁶ A adoção desse nome permanente assegura que todas as atividades anuais do grêmio sejam realizadas sob uma identidade unificada, proporcionando padronização nas ações e facilitando a comunicação com a comunidade escolar. Essa padronização inclui a gestão das redes sociais e outros meios de contato, de maneira organizada e preservada, conforme demonstrado na Fig. 1.

13 Cabe ressaltar que os estudantes estariam aptos a votar desde que cumprissem os seguintes requisitos: apresentação de suas carteirinhas de estudante e assinatura de seus nomes, com a indicação de suas turmas, comprovando ciência sobre o processo eleitoral. Essa estrutura buscou simular o processo de votação comum na sociedade brasileira e estabelecer critérios objetivos que garantissem o direito ao contraditório e prevenissem contratempos ao longo do processo.

14 Na Unidade II, formou-se uma única chapa, a Nova Geração Estudantil (NGE), que também foi eleita (aprovada) mediante processo eleitoral. Esse processo contou com as seguintes opções: aprovação da NGE ou reprovação.

15 As imagens do evento podem ser acessadas no Instagram oficial do Colégio Meta. Disponível em: https://www.instagram.com/colegiometaindaiatuba/p/Csbxfc4OA2c/?img_index=1.

16 Em homenagem ao professor fundador e mantenedor do colégio.

Figura 1- Logo do Grêmio Estudantil Professor Luiz Carlos



Fonte: Instagram oficial do Grêmio. Disponível em: https://www.instagram.com/gremio_unid1/ e https://www.instagram.com/gremio_unid2/. Acesso em: 25 out. 2024.

Ao longo do ano, duas ações foram essenciais para consolidar o exercício de cidadania pelo grêmio estudantil. Primeiro, foi necessário demonstrar que todo o processo – finalizado tardiamente em relação ao calendário acadêmico anual – realmente resultou em uma postura diferenciada, promovendo mudanças e incentivando a participação nas decisões acadêmicas com impacto positivo no desenvolvimento escolar. Assim, o grêmio desenvolveu diversos projetos em ambas as unidades, voltados para atender de forma mais atenta as necessidades e expectativas dos estudantes. Alguns desses projetos disponíveis no site oficial do colégio incluem o clube de xadrez, o torneio interno de futebol, o Conectando Saberes, o clube do livro e os projetos de tutores¹⁷.

Em segundo lugar, era essencial que, uma vez implementado com sucesso, o projeto continuasse a ser planejado a longo prazo para evitar contratempos futuros e prevenir que caísse no ostracismo. Para isso, o professor, juntamente com a gestão do grêmio, refletiu sobre a limitada representatividade da agremiação em relação à Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022, especialmente no que diz respeito ao processo político de regulação das ações do grêmio e às futuras investidas. A solução encontrada foi a criação de um estatuto próprio, adaptado às necessidades específicas do grêmio na instituição de ensino particular.

¹⁷ As imagens e o funcionamento dos projetos podem ser acessados integralmente no site oficial do Colégio Meta. Disponível em: <https://www.colegiometa.com/gremio-estudantil-profo-luiz-carlos/>. Todos os projetos realizados bem como a divulgação à comunidade para participação podem ser acessados nas contas do Instagram do Grêmio Estudantil. Disponível em: https://www.instagram.com/gremio_unid1/ https://www.instagram.com/gremio_unid2/.

Para isso, todas as turmas da disciplina “Direitos nas Trajetórias da Vida Pessoal e Profissional” foram mobilizadas para redigir o texto que regulamentaria as futuras ações estudantis, inspirado pela Resolução SEDUC nº 18 e fundamentado no princípio da conveniência do direito.

A proposta foi elaborar um estatuto que pudesse ser lido e aprovado por toda a comunidade acadêmica. Para tanto, foram novamente empregadas metodologias ativas de aprendizagem baseadas em problemas e projetos. Todos os estudantes deveriam, sob a supervisão do professor titular da disciplina e coordenador do grêmio, elaborar um texto que passasse pela aprovação de toda a comunidade em um evento específico para essa finalidade¹⁸.

O estatuto atualmente em vigor possui cerca de vinte páginas escritas em linguagem jurídica. Em seu preâmbulo, é afirmado que o Grêmio Estudantil exerce um papel fundamental na democratização do ambiente escolar, oferecendo aos estudantes uma estrutura para a participação ativa nas decisões do colégio. A atuação do grêmio deve ser organizada de forma a representar os alunos de todas as séries, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Os cargos devem incluir: representante geral e vice geral, secretário e tesoureiro gerais, além de coordenadores para as áreas cultural, esportiva, de direitos humanos e comunicação.

Anualmente, as eleições do Grêmio são realizadas no início do ano letivo, incentivando um maior engajamento estudantil. As chapas concorrentes devem apresentar propostas que delineiem suas intenções para o mandato, incluindo melhorias na infraestrutura da escola, atividades culturais e educativas, palestras, debates e outros eventos de interesse discente. As eleições são organizadas por uma Comissão Eleitoral mista, composta por professores e alunos, que supervisiona todo o processo, incluindo a realização de debates, fiscalização das campanhas e definição de sanções quando necessário.

O Grêmio também participa das reuniões do Conselho de Classe e do Conselho Escolar, representando as demandas dos estudantes junto à coordenação e direção. Adicionalmente, promove assembleias para discussão de temas relevantes, incentivando o exercício da cidadania e do diálogo democrático entre os estudantes. Para garantir uma atuação contínua e eficiente, o Grêmio conta com o apoio de um Professor Orientador de Convivência (POC), que

¹⁸ Desde a implementação do Novo Ensino Médio, o colégio faz uma mostra de itinerários e conta com apresentações de trabalhos para toda comunidade escolar.

auxilia nas atividades e no planejamento das ações a longo prazo. Esse modelo de organização visa fortalecer o processo democrático na escola, incentivando os estudantes a exercerem ativamente seus direitos e a se comprometerem com a comunidade escolar.

A aprovação do estatuto ocorreu em uma assembleia plenária, na qual a gestão do grêmio de 2023 apresentou e defendeu o documento perante os parlamentares — estudantes da disciplina envolvida no projeto¹⁹. Todos os estudantes tiveram a missão de fazer apontamentos e questionamentos, buscando os alinhamentos necessários para a votação e aprovação final. A comunidade escolar convidada tinha acesso ao texto, que estava sendo debatido na íntegra²⁰.

Após a sessão, todos os presentes foram convidados a votar para a aprovação do estatuto em urnas eletrônicas produzidas e apresentadas pelos Itinerários de “Tecnologia” e “Administração”, que trabalharam em conjunto para a realização do evento. Havia três opções de votação: aprovado, aprovado com ressalvas ou reprovado. O estatuto foi aprovado com ressalvas, referindo-se às questões, apontamentos e falhas levantadas durante a sessão, as quais devem ser incorporadas ao documento oficial pela diretora pedagógica.

Assim, com o processo regulamentado por meio de uma lei específica, as eleições de 2024 transcorreram de forma mais tranquila, apesar da intensa participação dos estudantes do EFAF. Neste ano, as eleições também foram mais ágeis, utilizando urnas eletrônicas desenvolvidas pelos próprios alunos²¹. A chapa vencedora, entre as duas que competiam, foi a “Big Wolf”²². A ampliação da participação dos professores na comissão eleitoral conferiu um caráter mais democrático ao processo, permitindo que os estudantes escolhessem, conforme a conveniência, o Professor Orientador de Convivência (POC). O objetivo é que todo o processo seja expandido e que o projeto possa se autogerir de forma eficaz, cidadã e democrática.

19 As imagens do evento podem ser acessadas no Instagram oficial do Colégio Meta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C0JiY93MsqG/?img_index=1.

20 Fora enviado quinze dias antes para leitura e entendimento dos pais, responsáveis e demais estudantes.

21 Os membros das gestões de 2023 e 2024 são divulgados na página oficial do Colégio Meta na aba “mandatos”. Disponível em: <https://www.colegiometas.com/gremio-estudantil-profo-luiz-carlos/>.

22 As imagens da cerimônia de posse, que contou com autoridades políticas, podem ser acessadas no Instagram oficial do Colégio Meta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C56_2W8xNQs/?img_index=1

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A longo prazo, a criação e o desenvolvimento das atividades de agremiação estudantil no Colégio Meta devem resultar em um fortalecimento efetivo da participação cidadã discente, tal como preconizado pela BNCC (2017, p. 7-8). Espera-se que os estudantes exerçam, de forma prática, seus direitos e deveres enquanto cidadãos, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de reconhecer e propor soluções para problemas presentes na realidade escolar e, futuramente, na estrutura social e política.

É fundamental que os estudantes sejam capazes de transpor os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula para sua realidade prática, reconhecendo e aplicando esses conhecimentos em seu contexto de atuação, promovendo uma conexão significativa entre o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana. Dessa forma, poderão se tornar seres humanos integrais, conforme disposto no Artigo 35-A da LDB²³, demonstrando maior autonomia em processos decisórios e organizacionais, por meio da criação de projetos e da participação em assembleias e conselhos de gestão acadêmica.

A formação do Grêmio Estudantil também deve contribuir para a criação de um ambiente democrático mais representativo, conforme argumentado por Dewey (2011), ao buscar a promoção do engajamento de todos os envolvidos na vida escolar. Além disso, é possível estabelecer uma relação crítica e dialógica com as demais representações escolares, que possa produzir, de fato, uma educação libertadora, conforme proposto por Paulo Freire (2019).

Por exemplo, quando o projeto do Grêmio tinha um caráter meramente disciplinar, houve pouco entendimento, inclusive por parte do corpo docente, sobre o que estava sendo proposto a nível educacional. Isso se deve principalmente ao fato de ser incomum, em uma instituição de ensino privada, que os estudantes se movimentem em prol de articulações político-sociais que não sejam meramente focadas em conteúdos tradicionalmente voltados aos vestibulares. À medida que o projeto foi ganhando fôlego, foi-se percebendo sua dimensão (e implicações), o que gerou um entendimento mais adequado sobre

23 De acordo com a LDB, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art. 35-A, § 7º).

a movimentação dos estudantes e possibilitou um diálogo mais forte sobre a atuação discente naquele momento.

Do ponto de vista crítico, foi necessário perceber que havia um esvaziamento da atividade avaliativa. Os estudantes formulavam comentários superficiais sobre suas demandas. Em outras palavras, estavam acostumados a criticar — pois aprendiam que é importante ter senso crítico —, mas não buscavam um diálogo fundamentado na escuta e na expressão ativa.

Um exemplo disso é que, mesmo cientes de que o processo eleitoral deveria seguir regras éticas e de boa convivência (questões previstas, inclusive, em boa parte de suas propostas), as chapas acabavam por se indispor umas com as outras.

Embora a proposta das metodologias ativas, conforme Moran (2018), destaque a importância da autonomia estudantil, observou-se que essa autonomia não estava plenamente estabelecida no início do projeto. A falta de uma cultura participativa nas decisões escolares de instituições privadas, conforme apontado na introdução, foi um desafio a ser superado. Contudo, o próprio projeto ajudou a enfrentar tais obstáculos, ao promover uma aprendizagem que não apenas transmite conhecimentos, mas também incentiva a problematização adequada da realidade (FREIRE, 2019).

De acordo com Perrenoud (2009), “o conflito faz parte da vida; é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo” (PERRENOUD, 2000, p. 90). Assim, o conflito de interesses precisava ser gerido para que os estudantes entendessem que, embora a democracia se consolide pela diversidade de concepções, essas não podem ser produto da destruição do processo do qual fazem parte.

Cabe mencionar, ainda, a questão de uma cultura a ser formada. Do ponto de vista político e midiático, é vendida para os adolescentes (e para toda sociedade) a ideia de que um debate possui uma estrutura cuja disputa é aniquiladora e não uma disputa saudável em prol do bem comum. Quando, na verdade, qualquer processo político-social deveria ser entendido da conversão de um “conflito paralisante” para um “conflito transformador” (ARAÚJO, 2006, p. 92). De acordo com Araújo,

a política, portanto, não poder ser legitimada por interesses imediatos de um determinado grupo organizado, ou mesmo de uma ‘maioria’, mas sim pela capacidade que esse grupo (uma classe,

um partido) tem de superar seus próprios interesses particular e se colocar-se na perspectiva da comunidade como um todo (ARAÚJO, 2006, p. 92).

Foi fundamental estabelecer regras escritas (objetivas) para que todos pudessem seguir e se orientar, uma vez que as regras tácitas em vigor até então careciam de uma consciência que estava sendo construída ao longo do processo²⁴. Nesse sentido, o projeto causou um grande impacto na estrutura administrativa da escola. Inicialmente, enfrentaram-se dificuldades e contratempos, mas, posteriormente, houve uma excelente integração entre os interesses da gestão escolar, da coordenação e dos professores, com as demandas dos estudantes.

O ponto central para essa integração residiu na criação e aprovação do estatuto do Grêmio Estudantil, que possibilita a regulamentação adequada de todas as atividades dessa natureza, sejam elas críticas ou dialógicas. Este documento efetivamente consolida uma nova cultura de representatividade dentro da instituição, servindo como referência para a manutenção das futuras agremiações. Assim, essas agremiações podem dialogar diretamente com o coordenador do projeto, com os demais docentes, com o POC e com a direção pedagógica de forma periódica, sem a necessidade de aguardar uma oportunidade exclusivamente em sala de aula²⁵.

Outro aspecto que merece destaque é o impacto da criação do Grêmio na estrutura social e organizacional do Colégio Meta. De acordo com Araújo (2006), os conflitos de interesses, quando administrados de maneira democrática, tendem a se converter em “conflitos transformadores”, promovendo avanços na promoção do bem comum. Nesse sentido, a implementação do Grêmio resultou em um amadurecimento no processo de tomada de decisões para toda a comunidade acadêmica, que se engaja nos projetos e demandas cotidianas.

24 As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando **com orientação do professor [...]** (MORAN, 2028, p. 4; grifo nosso).

25 Existem limitações que não foram vislumbradas no início do desenvolvimento do projeto. Dentre elas, a incompatibilidade de interesses de instituições privadas e públicas de ensino. Em comparação com as práticas adotadas em escolas públicas, reguladas pela Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022, parece haver pouco respaldo legal (no sentido de ser quase que facultativo).

Todavia, a sobrevivência e o aperfeiçoamento do Grêmio Estudantil dependem do olhar abrangente de toda a comunidade escolar para a utilização das metodologias ativas, conforme sugerem Bacich e Moran (2018), nos momentos adequados em que são demandadas. Isso inclui a necessária mediação pedagógica que possibilite a conexão entre os saberes teóricos (*know that*) e os saberes práticos (*know how*). É fundamental que os estudantes entendam o ambiente de aprendizagem como um espaço de protagonismo nas decisões; caso contrário, eles poderão sentir que a escola caiu no ostracismo, não acompanhando as mudanças de uma sociedade que vive sua quarta revolução industrial.

Além disso, será impossível responder às angústias propostas por Yuval Harari (2018, p. 319) ao pensar na educação em uma sociedade em constante mudança. Ele questiona quais habilidades um bebê nascido hoje precisará desenvolver para conseguir, daqui a trinta anos, um emprego, compreender o que está à sua volta e desbravar o “labirinto” da vida. Em suas palavras, “como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais?” (HARARI, 2018, p. 319).

Uma resposta adequada à realidade brasileira é que conhecimentos jurídicos, filosóficos e sociológicos sobre o funcionamento das instituições sociais, em consonância com escolhas metodológicas acertadas, serão fundamentais para determinar as formas como os indivíduos resolverão problemas concretos. A ideia, portanto, é que exista um reconhecimento da cidadania, com intuito de que os indivíduos sejam capazes de propor soluções inovadoras, como a criação de um modo de vida que seja condizente com regras que produzam a democracia e a cidadania e não se valham dessas para buscar sua suplantação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um projeto como o Grêmio Estudantil em uma instituição de ensino privada, no Colégio Meta, demonstrou ser uma importante ferramenta pedagógica para o fortalecimento da cidadania entre os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. O desenvolvimento dessa prática proporcionou reflexões fundamentais sobre o papel da educação na vida dos docentes e discentes. Evidenciou a importância de extrapolar os limites teóricos da sala de aula e buscar uma participação ativa em processos políticos e sociais que mobilizam e transformam toda a cultura do ambiente educacional. Ao contribuir significativamente para a formação de uma cultura democrática e

autônoma, todos têm a oportunidade de perceber que a mudança começa por iniciativas conjuntas, com a divisão de responsabilidades e tarefas.

Os resultados alcançados indicam que, além do desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes, o Grêmio proporcionou uma experiência concreta de tomada de decisões, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de criação de um estatuto próprio, a organização de debates e a realização de eleições escolares solidificaram uma prática de cidadania ativa que se distancia do tradicional foco exclusivo em conteúdos voltados para os vestibulares, comum na maioria das instituições de ensino privado.

Do ponto de vista prático, o projeto demonstrou como a transposição de conteúdos acadêmicos para a realidade dos estudantes pode criar uma conexão significativa entre o aprendizado teórico e a vivência cotidiana de cada um. Essa articulação pedagógica fortaleceu a relação crítica e dialógica entre toda a comunidade acadêmica, mobilizando, inclusive, o olhar de autoridades políticas para o protagonismo do processo formativo que foi se consolidando.

Entretanto, os desafios enfrentados revelam a necessidade de aprofundar estudos práticos sobre a integração de metodologias ativas em instituições privadas de ensino. Essa experiência abre espaço para novos olhares que estejam atentos à aplicação dessas metodologias em diferentes contextos educacionais. O objetivo de promover a participação cidadã em todos os ambientes educacionais do país, visando à produção de um engajamento social e político, é fundamental para a manutenção de uma democracia participativa.

Portanto, o Grêmio Estudantil Luiz Carlos produziu um ambiente efetivo de aprendizado para o exercício da cidadania e da democracia. Com a apresentação deste projeto, busca-se que outras comunidades escolares se inspirem e incorporem práticas que promovam diálogos cidadãos para o fortalecimento do bem comum. Além disso, o aprofundamento em estudos sobre a eficácia de tais práticas no ensino privado (da educação básica) e a busca por metodologias que conciliem a preparação para a vida adulta com a formação cidadã e teórica são aspectos que merecem um olhar acurado no campo educacional nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. U. A de. **O voto e seus enigmas**: A dimensão subjetiva das escolhas eleitorais. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). 2018. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional, 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 43.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 79.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MAIS EXPRESSÃO. **Colégio Meta**: de olho nos direitos e nos deveres do cidadão do futuro. Jornal Mais Expressão, Indaiatuba, 2022. Disponível em: <https://maisexpressao.com.br/noticia/colégio-meta-de-olho-nos-direitos-e-nos-deveres-do-cidadao-do-futuro-68714.html>. Acesso em: 24 out. 2024.

PAOLI, M. C. **Participação e Conflito no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. **Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015**: Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html>. Acesso em: 25 out. 2024.

_____. **Resolução nº 48, de 1 de outubro de 2019:** Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019. *Disponível em:* <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgklcfndmkaj/https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/resoluo-se-48-de-01-10-19.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

_____. **Resolução SEDUC nº 18, de 8 de março de 2022:** Dispõe sobre o modelo do Estatuto-Padrão do Grêmio Estudantil. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2022. *Disponível em:* <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklcfndmkaj/https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/01/63d7eb462e580-63d7eb462e581gremio-resoluo-seduc-n-18-de-8-3-2022-pdf.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.004

ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA PARA INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA

Ana Paula da Cruz¹

RESUMO

Este estudo explora a relevância do Ensino de História no contexto escolar como uma ferramenta fundamental para promover uma cultura de inclusão e respeito à diversidade humana, em consonância com os debates contemporâneos sobre decolonialidade, liberdade, interculturalidade e relações étnico-raciais. Para este fim, fundamentamos nossa abordagem teórica nas obras de Jacques Le Goff em “História e Memória”, Paul Ricoeur em “Tempo e Narrativa” e Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, além de propostas teóricas que defendem a educação histórica como um meio de conscientização humanizada e crítica, como aquelas de Jörn Rüsen. Metodologicamente, este estudo se baseia em uma revisão narrativa da literatura, integrando conceitos de história, memória, sociedade e cidadania, onde analisamos os desafios enfrentados pelo ambiente escolar na promoção da cidadania e na construção de uma convivência pautada no respeito à diversidade socioeconômica e étnico-racial. Além disso, este exercício de revisão é motivado pela experiência prática no ensino da História, que ocorre em uma instituição de formação profissionalizante, visando o desenvolvimento de profissionais com competências técnicas e formação para a cidadania. Nossos resultados ressaltam a importância da criação de espaços educacionais que enalteçam a memória e a história, como forma de cultivar atitudes de respeito e valorização dos direitos e da diversidade humanos.

Palavras-chave: Ensino de história, Consciência histórica, Educação, Memória, Cidadania.

1 Doutora em História pela Universidade Federal do Ceará e Professora de História do Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9872-8184>. anapaula.cruz@ifpb.edu.br;

INTRODUÇÃO

A educação escolar exerce um papel fundamental na formação dos cidadãos, especialmente ao promover o entendimento crítico do passado e o desenvolvimento de valores sociais que sustentam a democracia. Em meio a uma sociedade plural e marcada por desafios históricos, como desigualdades e preconceitos, o ensino de História se torna uma ferramenta indispensável para a construção de uma cultura de inclusão e respeito à diversidade humana. Nesta perspectiva, as escolas podem atuar como espaços de reflexão e construção identitária, onde os estudantes, por meio do estudo histórico, são incentivados a compreender o mundo, a reconhecer as diferenças e a desenvolver um olhar atento e crítico para com a realidade em que vivem.

Neste contexto, o ensino de História não se limita à transmissão de fatos, mas busca fomentar nos estudantes uma capacidade interpretativa e uma consciência histórica que transcendem o conhecimento tradicional. Esse processo possibilita que os jovens se apropriem dos conceitos de cidadania e se posicionem como agentes de transformação social. Este estudo, baseado em uma revisão teórica fundamentada nos princípios de memória e consciência histórica, discute a importância do ensino de História como um espaço para a promoção da cidadania crítica, além de explorar como essa prática educacional pode contribuir para uma convivência social pautada no respeito à diversidade socioeconômica e étnico-racial.

Além disso, Paul Ricoeur oferece uma reflexão profunda sobre o papel da memória e da narrativa na construção de identidades culturais, destacando como a lembrança e o esquecimento influenciam as visões de mundo. Por sua vez, Jacques Le Goff contribui com a ideia de que a memória coletiva e o patrimônio cultural são elementos essenciais na formação de uma identidade inclusiva e democrática. Ao valorizar as memórias de grupos marginalizados e dos povos originários, o ensino de história se torna um espaço de resistência e inclusão, onde as diversas vozes que compõem a sociedade têm lugar e reconhecimento.

Este estudo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva crítica, como esses teóricos podem embasar uma prática pedagógica que promova o respeito à diversidade étnico-racial e a construção de uma cidadania comprometida com a justiça social. Acreditamos que, ao adotar uma abordagem histórica que inclua as memórias e as narrativas de todos os grupos que formam o tecido social, a educação pode desempenhar um papel crucial na transformação social,

preparando indivíduos para serem agentes de mudança e defensores de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação, especialmente o ensino de história, possui uma função social imprescindível na sociedade contemporânea, pois possibilita que os indivíduos compreendam os processos históricos e sociais que moldaram o presente e se preparem para atuar de maneira consciente e responsável. Em tempos de intensas transformações e desafios globais, como a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento de desigualdades sociais, o papel da história na sala de aula vai além da transmissão de fatos e datas. Ele se configura como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, onde os estudantes são incentivados a reconhecer e valorizar as diversas vozes que compõem o tecido social, especialmente as que foram historicamente marginalizadas.

O enfoque na inclusão e na representatividade das diversas memórias e identidades torna-se, assim, essencial para uma educação histórica comprometida com a justiça social. Nesse sentido, o estudo dos conceitos de memória e narrativa propostos por Paul Ricoeur, a consciência histórica discutida por Jörn Rüsen e a valorização da memória coletiva abordada por Jacques Le Goff contribuem para enriquecer a visão pedagógica de Paulo Freire, que vê a educação como um ato de transformação e emancipação. Esses pensadores oferecem uma base teórica para um ensino de história que valorize as experiências e as memórias dos povos originários e de outros grupos sociais, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Com essa abordagem, o presente trabalho propõe-se a explorar como o ensino de história pode transcender o simples aprendizado de conteúdos curriculares para se tornar um meio de fomentar a empatia, a reflexão crítica e o respeito à diversidade. Ao dialogar com as perspectivas teóricas dos autores escolhidos, o estudo busca evidenciar que o ensino de história, ao incluir as múltiplas memórias e narrativas, contribui para o fortalecimento de identidades culturais diversas e para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

A relevância deste trabalho reside, portanto, na necessidade de manter uma discussão acerca do ensino de história em consonância com os desafios contemporâneos de inclusão e cidadania. Em uma sociedade globalizada e plural, onde a identidade cultural é um elemento cada vez mais valorizado, o ensino de história deve ser uma prática que permita aos estudantes não apenas aprender sobre o passado, mas também questioná-lo e interpretá-lo de maneira crítica. Isso possibilita que o estudante compreenda seu papel como

agente transformador e responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Esse estudo, ao reunir as reflexões de Freire, Rösen, Ricoeur e Le Goff, propõe um modelo de ensino de história que transcende a simples transmissão de conhecimento, promovendo a consciência e a responsabilidade social. Ao adotar uma visão inclusiva e crítica da educação histórica, o trabalho pretende contribuir para que a história ensinada em sala de aula seja uma fonte de inspiração e reflexão, possibilitando que os estudantes se tornem cidadãos ativos e conscientes de sua responsabilidade na construção de um futuro mais justo e igualitário.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de revisão narrativa da literatura, com o objetivo de examinar e integrar conceitos teóricos sobre a importância do ensino de história na construção de uma consciência histórica crítica e na formação cidadã inclusiva. A escolha pela revisão narrativa justifica-se pela necessidade de explorar as contribuições teóricas e metodológicas de autores que oferecem visões complementares sobre educação, memória e identidade cultural, como Paulo Freire, Jörn Rösen, Paul Ricoeur e Jacques Le Goff. Essa abordagem permite uma análise aprofundada dos principais textos desses pensadores, situando-os em um diálogo teórico que ilumina as intersecções entre memória, educação e diversidade cultural.

O processo de revisão envolveu uma seleção criteriosa de obras que abordam as temáticas centrais deste estudo. Foram analisados textos clássicos como “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, que discute a prática da educação libertadora, e “História e Memória” de Jacques Le Goff, que explora o papel da memória coletiva na formação cultural e identitária de uma sociedade. De Paul Ricoeur, foram incluídas reflexões das obras “Tempo e Narrativa” e “A Memória, a História e o Esquecimento”, nas quais o autor problematiza a relação entre narrativa histórica e identidade. Por fim, foram analisados textos de Jörn Rösen sobre consciência histórica, com foco em como o ensino de história pode transcender a mera transmissão de fatos e estimular uma reflexão crítica sobre as narrativas dominantes e as identidades sociais.

Para organizar a revisão, foi realizada uma leitura analítica dos textos, identificando os principais conceitos e temáticas abordados por cada autor. Esse

processo envolveu uma análise dos pontos de convergência entre as teorias, especialmente no que tange à inclusão das memórias de grupos historicamente marginalizados, como os povos originários, e à promoção de uma cidadania crítica e participativa. A partir dessa análise, foram sintetizadas as ideias centrais que embasam uma prática pedagógica voltada para a formação de uma consciência histórica que valorize as diversidades culturais e étnico-raciais.

Essa metodologia possibilitou uma compreensão abrangente de como o ensino de história, fundamentado nas contribuições dos autores selecionados, pode ser instrumentalizado para a formação cidadã e para a promoção de um ambiente educativo inclusivo. A revisão dos textos foi, portanto, conduzida com o objetivo de traçar um panorama das contribuições teóricas desses autores para a prática pedagógica, evidenciando como cada perspectiva pode ser aplicada no contexto escolar e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A escolha das obras analisadas neste estudo foi orientada pela intenção de investigar e fundamentar um ensino de história que promova a construção de uma consciência histórica crítica e de uma cidadania inclusiva. Para tal, a obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1996) foi selecionada por seu enfoque em uma educação que valorize a autonomia, a ética e o diálogo. Freire apresenta a educação como um processo que deve respeitar as vivências e saberes dos educandos, estimulando-os a desenvolver uma consciência crítica que lhes permita compreender e transformar sua realidade. Essa obra é essencial para o estudo, pois aborda diretamente a importância de uma prática pedagógica que inclua e valorize a diversidade cultural e histórica, formando cidadãos que compreendam e questionem as estruturas sociais e de poder.

Outra obra fundamental é “Educação como Prática da Liberdade” de Paulo Freire (1967), que explora a educação como um caminho para a emancipação e para a formação da cidadania. Esta obra destaca a necessidade de conscientização dos indivíduos para que compreendam sua própria realidade e história, enxergando-se como sujeitos ativos no processo histórico. Essa obra contribui ao tema central do artigo ao propor uma pedagogia que fomente o reconhecimento das narrativas e memórias de grupos historicamente marginalizados, como os povos originários, promovendo uma visão de cidadania que acolha a pluralidade cultural e estimule o respeito às diferenças. A ideia de “educação como prática da liberdade” se torna, assim, uma base teórica relevante para um ensino de história comprometido com a justiça social.

Por fim, “História e Memória” de Jacques Le Goff (2003) complementa o estudo ao examinar o papel da memória coletiva na construção da identidade cultural e social. Le Goff defende que a história e a memória são processos dinâmicos, que permitem às sociedades construir uma identidade baseada em suas experiências e vivências compartilhadas. No contexto do ensino de história, essa obra pode nos inspirar a pensar acerca da importância de integrar memórias e culturas diversas no currículo escolar de História, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão crítica do passado que inclua as vozes e contribuições de grupos marginalizados. Assim, a obra de Le Goff sustenta a proposta de uma educação inclusiva e consciente, onde o ensino de história atua como um meio de construir uma cidadania crítica e plural.

Além das obras de Freire e Le Goff, as contribuições de Paul Ricoeur são fundamentais para o embasamento teórico deste estudo, especialmente com as obras “Tempo e Narrativa” (Ricoeur, 1997) e “A Memória, a História e o Esquecimento” (Ricoeur, 2007). Nestas obras, ele explora a relação entre memória, narrativa e identidade, destacando como as narrativas históricas estruturam nossa compreensão do tempo e ajudam a construir a identidade tanto individual quanto coletiva. Em “Tempo e Narrativa” (Ricoeur, 1997), podemos notar como a história é uma construção narrativa que organiza o passado de modo a conferir sentido ao presente. Já em “A Memória, a História e o Esquecimento”, Ricoeur (2007) enfatiza o papel da memória como um ato de resistência e inclusão, pois ela permite que diferentes vozes e vivências sejam lembradas e valorizadas. No contexto do ensino de história, essas obras de Ricoeur fornecem uma base para incluir as memórias de grupos marginalizados e promover uma visão inclusiva da história que valorize a diversidade cultural e fomente a formação de uma cidadania crítica.

Por sua vez, Jörn Rüsen (2010), no capítulo “Aprendizado Histórico”, com sua abordagem sobre a consciência histórica, oferece uma perspectiva metodológica valiosa para o ensino de história. Suas reflexões sugerem que a consciência histórica se desenvolve através da capacidade de os estudantes relacionarem o passado ao presente de maneira crítica e ética. A partir dessa reflexão, pode-se pensar que o ensino de história pode transcender a mera transmissão de fatos para engajar os estudantes em um processo de interpretação e questionamento das narrativas históricas.

Ao podermos ver a consciência histórica como um meio para que os educandos compreendam suas próprias identidades e assumam uma postura ativa

na sociedade, a proposta desse trabalho é a de que o ensino história promova aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão ampla e inclusiva da história, onde a pluralidade de memórias e a valorização das culturas diversas são elementos essenciais para a formação de uma cidadania engajada e ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo apontam para a importância do ensino de história como uma prática formativa essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, que contribua para a construção da cidadania e do respeito às diversidades culturais e étnico-raciais. A análise dos textos dos autores estudados revela três dimensões principais: o papel da memória na formação identitária, a narrativa como meio de organizar a experiência histórica e o ensino como um espaço para a inclusão social.

Jacques Le Goff (2003), em “História e Memória”, sublinha como a memória coletiva contribui para a formação de uma identidade cultural que, ao ser integrada no currículo escolar, promove a valorização das histórias e memórias múltiplas. Essa perspectiva evidencia o papel do professor como mediador na construção de uma memória social inclusiva que respeite as especificidades culturais e a diversidade de vivências. Pode-se dizer então que ele destaca a memória coletiva como um componente fundamental para a formação identitária e social.

Nesse sentido, a memória assume um lugar muito importante na vida humana dado que não é apenas um registro passivo do passado, mas uma construção ativa que contribui para definir quem somos como indivíduos e como sociedade. No contexto educacional, a memória coletiva permite que a escola se torne um espaço onde as múltiplas histórias de grupos culturais, étnicos e socioeconômicos ganhem reconhecimento e respeito. E tal processo é muito relevante em ambientes, como em nossa sociedade brasileira, onde há grande diversidade, de modo que a valorização da memória pode ser uma ferramenta para fomentar a inclusão e combater preconceitos.

Le Goff (2003) enfatiza que a memória não é neutra; ela envolve escolhas sobre o que recordar e o que esquecer. Assim, ele afirma que a memória histórica deve ser constantemente revisitada e questionada, pois ela reflete as relações de poder e as narrativas dominantes. Ao integrar essa visão no ensino, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente onde os estudantes

possam questionar narrativas oficiais, promovendo uma reflexão crítica sobre a história. Dessa maneira, o ensino de história torna-se um ato de resistência cultural, que desafia a marginalização de grupos e culturas que foram, historicamente, silenciados.

No âmbito da educação para a cidadania, a proposta de Le Goff (2023) pode nos inspirar na compreensão de que o ensino de história deve abraçar as diversas memórias que compõem uma sociedade. Ao reconhecer e ensinar as histórias de diferentes grupos, o sistema educacional pode ajudar a construir uma identidade coletiva mais inclusiva. Por exemplo, em sociedades pós-coloniais, onde a história oficial frequentemente reflete a perspectiva dos colonizadores, o resgate das histórias locais e das tradições culturais das populações indígenas e afrodescendentes é um passo fundamental para a formação de uma sociedade que valorize a diversidade. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um local de resistência contra a esquecimentos históricos, onde a inclusão dessas memórias marginalizadas ajuda a construir uma cidadania crítica e de acolhimento a diversidade.

Além disso, Le Goff (2003) introduz o conceito de “patrimônio”, que ele considera um elemento central na construção da memória e da identidade. O patrimônio cultural, para ele, não se limita a monumentos e obras de arte, mas inclui práticas, ritos e tradições transmitidas ao longo das gerações. No contexto educacional, o ensino sobre o patrimônio cultural permite que os estudantes se conectem com as tradições de seus ancestrais, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de suas raízes. Essa valorização do patrimônio cultural local fortalece o sentimento de pertencimento e fomenta uma conexão com a história que vai além dos livros didáticos, tornando a história viva e presente no cotidiano dos estudantes.

Por fim, Le Goff (2003) pode nos levar a compreender o papel do professor como mediador no processo de construção da memória, visto que o professor pode incentivar os estudantes a questionarem e interpretarem as diferentes memórias e histórias que compõem a sociedade. Essa mediação é crucial para que os estes aprendam a analisar criticamente as narrativas históricas, compreendendo as influências culturais e políticas que moldam o que é lembrado e o que é esquecido. Assim, através dessa prática educativa, o ensino de história se transforma em um exercício de cidadania, onde os estudantes são encorajados a refletir sobre a importância da diversidade de memórias e sobre como essas memórias influenciam as identidades e o senso de pertencimento social.

Nessa mesma linha, de pensamento, podemos chamar a proposta freiriana presente na obra “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996) que defende uma educação que possa ir além da mera transmissão de conhecimento, enfatizando a necessidade de um ensino que valorize a autonomia, a criticidade e a inclusão dos educandos. Freire (1996) argumenta que a educação libertadora pode ser um espaço onde o estudante seja incentivado a questionar, a refletir criticamente sobre sua realidade e a transformar-se em um agente de mudança. Propõe também que o processo educativo seja construído com base no respeito mútuo, na inclusão e na ética, rejeitando o ensino o ensino tradicional “bancário” – onde o estudante é apenas um receptor passivo – e promovendo uma educação dialógica, onde a troca de saberes e experiências se torna central.

Nessa perspectiva, pode-se pensar o ensino de história como uma ferramenta para a conscientização e a construção da cidadania crítica, pois ao estudar e refletir sobre o passado, os estudantes podem entender as estruturas de opressão e os movimentos de resistência que moldaram a sociedade. Portanto, trazer as experiências e as memórias dos povos originários e de outras minorias do poder como uma forma de inclusão, permitindo que esses grupos possam ver suas histórias representadas e valorizadas na educação escolar. Assim, a educação libertadora freiriana atua como um processo de reconhecimento e valorização das identidades culturais, fortalecendo o pertencimento e o respeito à diversidade.

O conceito de conscientização, central na pedagogia de Freire, propõe que a educação deve ajudar os educandos a desenvolverem uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Essa conscientização, ou “consciência crítica”, possibilita que os estudantes reconheçam as desigualdades e injustiças sociais e desenvolvam uma visão de cidadania engajada. Inclusive, Freire (1996) aponta que, por meio de uma educação que valorize a identidade cultural e o contexto social de cada estudante, os educadores podem estimular o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em sociedades pós-coloniais, a inclusão das histórias e memórias dos povos originários no currículo escolar é um elemento essencial para combater as narrativas opressoras e promover o respeito às diversidades étnico-raciais.

Além disso, Freire (1996) reforça que o fato de que diálogo é um pilar fundamental da educação libertadora, a ponto de o diálogo poder construir uma relação de respeito entre o educador e o educando, desafiando a autoridade tradicional e promovendo uma educação participativa. Através do diálogo, os

estudantes são encorajados a compartilhar suas próprias experiências e a desenvolver uma compreensão coletiva sobre temas de relevância social, como a inclusão e a justiça. Dessa forma, a prática educativa pode tornar-se um processo contínuo de troca e reflexão, no qual os educandos e educadores aprendem uns com os outros e contribuem para a formação de uma sociedade mais democrática e solidária.

Por fim, Freire (1996) insiste na responsabilidade ética do educador. Ele acredita que a prática docente pode ser guiada pela ética e pela solidariedade, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, transformadora e inclusiva. Para Freire, ensinar exige comprometimento com a construção de uma sociedade onde todos tenham voz, e a educação torna-se o caminho para alcançar essa transformação. Nesse sentido, o ensino da história, alinhado aos princípios da pedagogia libertadora, permite que os estudantes compreendam o passado de maneira crítica e se posicionem como cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Caminhando na lógica de pensar a consciência e neste caso, o olhar sobre a consciência história, Jörn Rüsen (2010) contribui significativamente para o entendimento da importância da consciência histórica no ensino de história. Em sua abordagem, a consciência histórica é vista como uma capacidade que permite ao indivíduo compreender o tempo de forma integrada e, a partir disso, orientar-se na vida social. Segundo Rüsen (2010), essa consciência não apenas nos informa sobre o passado, mas também nos capacita a interpretar o presente e a planejar o futuro. No contexto de uma educação voltada para a cidadania crítica, conforme apontado por Freire, a consciência histórica surge como um elemento essencial para que o estudante se posicione como sujeito ativo no mundo, compreendendo as transformações sociais e suas próprias raízes culturais.

Assim como Freire enfatiza a importância do respeito aos saberes e à identidade cultural dos educandos, Rüsen (2010) considera que o ensino de história deve incorporar as diversas perspectivas culturais e memórias, assim podemos pensar também um proposta que nos permita vislumbrar as histórias dos povos originários e de outros grupos que foram historicamente marginalizados. Esse processo permite uma educação plural e inclusiva, onde o estudante pode ver suas próprias experiências representadas e valorizadas. Rüsen (2010) acredita que, ao estudar o passado de forma crítica, o estudante desenvolve não apenas um entendimento mais profundo de si mesmo, mas também uma empatia pelas

experiências de outros grupos, fortalecendo assim a coesão social e o respeito às diversidades.

Pode-se intuir que a consciência histórica se desenvolve em etapas, nas quais o educando passa de uma compreensão mais ingênua do tempo e dos eventos para uma análise crítica e interpretativa das narrativas históricas. Esse processo é essencial para formar cidadãos críticos que compreendem como as narrativas sobre o passado influenciam o presente e moldam o futuro. Pode-se dizer que no contexto educacional, a abordagem de Rüsen (2010) de alguma forma se conecta com a visão freiriana de que o ensino deve ser um instrumento de conscientização e transformação social. Ao estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre a história, os educadores capacitam-nos a identificar e desafiar as injustiças e desigualdades presentes na sociedade.

O papel do professor, então, torna-se o de um mediador que orienta os estudantes na construção de uma consciência histórica crítica, promovendo o questionamento das narrativas dominantes e abrindo espaço para as histórias e memórias dos povos originários e de outras minorias. Essa prática pedagógica contribui para a formação de uma cidadania engajada, onde o estudante se sente parte de um processo histórico contínuo e responsável por construir um futuro mais justo e inclusivo. Em uma sociedade marcada pela diversidade, a consciência histórica atua como um ponto de conexão entre os indivíduos, permitindo que compreendam e valorizem as contribuições culturais e históricas uns dos outros.

Rüsen (2010) também destaca que a consciência histórica não é apenas uma ferramenta intelectual, mas uma capacidade ética e política que orienta os indivíduos a tomarem decisões informadas e responsáveis. Ao desenvolver essa consciência, o estudante adquire uma visão ampliada do mundo e da sua responsabilidade como cidadão, alinhando-se à ideia de Freire de que a educação é um ato político e transformador. No contexto do ensino de história, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois ao compreender o passado, o estudante é capaz de vislumbrar possibilidades de transformação no presente, tornando-se um agente de mudança social.

Dando seguimento à presente discussão de revisão de literatura, emergem as obras “Tempo e Narrativa” (Ricoeur, 1997) e “A Memória, a História e o Esquecimento” (Ricoeur, 2007) de Paul Ricoeur, que aponta uma abordagem que se aprofunda acerca da relação entre memória, narrativa e identidade. Segundo Ricoeur (2007), a memória não é apenas um meio de reter o passado,

mas uma construção ativa que se revela através de narrativas, permitindo que indivíduos e sociedades compreendam e interpretem sua própria história. No contexto educacional, especialmente no ensino de história, essa abordagem é crucial para a construção de uma consciência histórica que valorize tanto as memórias coletivas quanto as identidades culturais de diversos grupos. Inclusive, isso dialoga com a visão de Freire de uma educação inclusiva, que respeite os saberes e as experiências dos estudantes, especialmente os das comunidades de povos originários e de outras minorias historicamente marginalizadas.

Ricoeur (2010) destaca que a narrativa histórica é sempre uma interpretação do passado e, portanto, deve ser abordada de maneira crítica. Isto pode nos levar a pensar que no ambiente escolar, ao incentivar os estudantes a reconhecerem as diversas formas de construir a história, o professor promove uma reflexão sobre o papel das memórias e das experiências pessoais e coletivas na formação de uma identidade cultural ampla e inclusiva. O ensino de história, então, se torna um meio de explorar a relação entre a identidade individual e a identidade social, ajudando o estudante a entender não apenas sua posição no presente, mas também sua responsabilidade em moldar o futuro.

Ao introduzir o conceito de “narrativa”, Ricoeur (2010) propõe que o ato de contar histórias permite que os indivíduos deem sentido ao tempo e compreendam as continuidades e rupturas em suas vidas e na sociedade. Essa perspectiva se alinha ao objetivo de formar uma consciência histórica crítica, onde o estudante pode reconhecer as estruturas de poder e as injustiças que marcaram a história, e entender o impacto dessas narrativas nas identidades culturais e na memória coletiva. Nesse sentido, a educação histórica pode ser vista como um espaço de inclusão, onde o passado não é apenas recordado, mas reinterpretado e atualizado para dialogar com as necessidades e as lutas de grupos marginalizados.

Ricoeur (2007) também alerta para os perigos do “esquecimento”. Ele argumenta que o esquecimento de certos eventos e memórias pode servir como uma forma de opressão, onde as narrativas dos grupos dominantes prevalecem enquanto as vozes dos grupos oprimidos, como os povos originários, são suprimidas. No contexto educacional, isso significa que o currículo de história deve se esforçar para incluir essas memórias negligenciadas e oferecer aos estudantes uma visão plural do passado, onde as diversas culturas e experiências sejam respeitadas e integradas. Essa prática educativa não só promove o respeito à

diversidade, mas também fortalece o sentido de pertencimento e cidadania dos estudantes.

A abordagem de Ricoeur (2010) oferece, assim, uma estrutura para que o ensino de história se torne uma prática de emancipação e de reconstrução de identidades, onde os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre as narrativas que moldam a sociedade. Isso se alinha com a visão de Freire sobre o papel transformador da educação, onde o ensino deve despertar nos educandos a consciência de seu papel na construção de uma sociedade justa e solidária.

Neste ponto, podemos retomar as falas de Paulo Freire (1967) em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, no qual propõe que a educação deve ser um processo de conscientização que promova a liberdade dos educandos e os prepare para participar ativamente da sociedade, defendendo uma pedagogia que valorize a autonomia e a responsabilidade social, posicionando o estudante como sujeito de sua própria história e de seu desenvolvimento. Portanto, tal abordagem é especialmente relevante no ensino de história, pois permite que os estudantes compreendam as estruturas de poder e as transformações sociais ao longo do tempo. Assim, a educação e o próprio ensino de história não se limitariam a uma simples transmissão de conteúdos, mas poderia tornar-se um despertar para os educandos a partir de uma consciência crítica que os capacite a questionar as injustiças e as desigualdades presentes na sociedade.

Freire (1967) acredita que a prática educativa deve servir como um caminho para a liberdade, especialmente ao promover saberes para as classes historicamente marginalizadas, como os povos originários e a população negra. Ele argumenta que a conscientização sobre a própria realidade é o primeiro passo para a emancipação. No contexto do ensino de história, isso implica em incluir as narrativas e memórias desses grupos, possibilitando que os estudantes desenvolvam um senso de pertencimento e uma visão plural da história. Ao valorizar essas histórias e culturas, o currículo de história, por exemplo, pode se tornar um instrumento de inclusão, permitindo que os estudantes compreendam a importância da diversidade e se comprometam com a construção de uma sociedade mais justa.

Outro ponto central na obra de Freire (1967) é a necessidade de uma educação dialógica, onde o professor e o estudante se engajem em um processo de aprendizado mútuo. Freire vê o diálogo como um meio para superar a educação autoritária, permitindo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa. No ensino de história, o diálogo possibilita que os estudantes confrontem

suas próprias percepções e questionem as narrativas oficiais, promovendo uma interpretação crítica e ativa do passado. Essa abordagem nos permite alinhar a proposta de professores que desafiam os estudantes a verem a história não como algo distante e imutável, mas como uma construção humana que pode ser reinterpretada e utilizada para a transformação social.

Freire (1967) também alerta para o perigo da ‘domesticação’ no sistema educacional, onde o ensino é utilizado para conformar os indivíduos às estruturas existentes, em vez de capacitá-los a questioná-las. Neste ponto, é relevante lembrar as reflexões de Foucault sobre poder (2014) e saber (2008), que, embora não sejam o foco central deste trabalho, contribuem para ampliar o entendimento dessas dinâmicas. Foucault demonstra que o poder não apenas reprime, mas também produz ‘verdades’ e molda instituições para perpetuar certas normas e práticas. No contexto educacional, essas ‘verdades’ podem conformar os indivíduos a uma ordem estabelecida ou, ao contrário, desafiar essa ordem e inspirar a liberdade.

Em contraste, a proposta de uma educação como prática da liberdade busca emancipar os estudantes, permitindo-lhes ver a educação como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária. No ensino de história, essa perspectiva é essencial para que os estudantes reconheçam as vozes e memórias que foram silenciadas e compreendam como as narrativas históricas podem ser utilizadas tanto para oprimir quanto para libertar. Essa prática educativa desafia o estudante a se posicionar de forma ética e a atuar na sociedade como um agente transformador.

Por fim, Freire (1967) defende que a educação deve se comprometer com a humanização e a dignidade de todos os envolvidos no processo educativo. Ele acredita que, ao incluir no currículo escolar as histórias e experiências das classes populares, o ensino de história cumpre seu papel de valorizar a memória coletiva e de contribuir para a construção de uma identidade social inclusiva. Esse enfoque permite que os estudantes reconheçam a importância de respeitar as diversas culturas e identidades que compõem a sociedade, promovendo uma cidadania baseada no respeito e na solidariedade.

Nessa perspectiva, pode-se propor que ao revisitar e questionar as narrativas do passado, o ensino da história capacita os estudantes a desenvolverem uma visão crítica e inclusiva, tornando-os participantes ativos e conscientes na sociedade. A partir dessas discussões, o estudo sugere que o ensino de história, fundamentado nas obras desses autores, pode atuar como um instrumento

potentíssimo para a formação cidadã e a valorização das diversidades, permitindo aos estudantes não apenas compreenderem o passado, mas também se posicionarem como agentes transformadores da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância do ensino de história como uma prática formativa voltada para a construção de uma consciência histórica crítica e para o fortalecimento da cidadania inclusiva. A partir das reflexões de Paulo Freire, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur e Jacques Le Goff, foi possível compreender como a educação pode ser um espaço de transformação social, onde os estudantes, ao estudarem o passado, desenvolvem uma visão crítica e reflexiva do presente e um compromisso com a construção de um futuro mais justo.

Paulo Freire nos traz a perspectiva de uma educação libertadora, onde a conscientização e o diálogo promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático. Em sintonia com essa visão, Jörn Rüsen enfatiza a consciência histórica como um processo que transcende a aquisição de conhecimentos e se torna uma prática de cidadania crítica. Através dela, os educandos não apenas entendem os eventos históricos, mas também se capacitam a questionar e a transformar a sociedade em que vivem.

Paul Ricoeur contribui com a ideia de que a memória e a narrativa são fundamentais para a formação identitária e para o entendimento das experiências coletivas e individuais. Sua abordagem sobre o papel da narrativa histórica e o perigo do esquecimento reforça a necessidade de incluir as vozes e as memórias dos povos originários e de outros grupos marginalizados no ensino de história, promovendo uma visão mais plural e inclusiva da história.

Jacques Le Goff complementa essa reflexão ao tratar a história e a memória como processos dinâmicos que constroem uma identidade cultural coletiva. Para Le Goff, o ensino de história deve incorporar o patrimônio cultural e as memórias de diferentes grupos, valorizando suas contribuições para a formação da sociedade e promovendo o respeito à diversidade. Ele ressalta a importância da memória coletiva como elemento de resistência e de inclusão, permitindo que as culturas e histórias múltiplas tenham espaço no currículo escolar. O professor, nesse contexto, torna-se um mediador que auxilia os estudantes a questionarem as narrativas dominantes e a valorizarem a diversidade cultural que forma o tecido social.

Dessa forma, este estudo conclui que o ensino de história, fundamentado nos pensamentos desses autores, é mais do que uma prática pedagógica; é um ato de cidadania e um compromisso com a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade. Ao incluir as múltiplas memórias e narrativas, a educação contribui para a construção de uma sociedade plural e democrática, onde as diferentes culturas e identidades são respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Unicamp, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus Editora, 2010. 3 v.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.005

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÊDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Larissa Lazzeris Penso¹
Ângela de Souza Lopes Galvão²
Monica Augusta Mombelli³

RESUMO

As estratégias de aprendizagem genericamente podem ser entendidas como, recursos que os alunos, independentemente do nível escolar, podem utilizar na aquisição de conhecimento de um novo conteúdo, ou para desenvolver determinada habilidade. O objetivo deste estudo foi apresentar uma revisão bibliográfica narrativa, com o intuito de contribuir com informações sobre o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Médio e, desta forma, fomentar discussões sobre a atuação docente. Trata-se de um estudo de revisão narrativa da literatura. Para o levantamento de dados, foi realizada a busca na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “estratégia de aprendizagem” e “Ensino Médio”, restringindo as buscas para os últimos cinco anos (2018-2023). De acordo com as pesquisas, as estratégias de aprendizagem podem ter impacto positivo na forma como os alunos estruturam seus processos em sua trajetória acadêmica. E, adicionalmente, alunos que utilizam estratégias de aprendizagem para a aquisição do conhecimento possuem um desempenho melhor em relação aos que não fazem uso. Diante do exposto, é notório que ao incorporarem estratégias de aprendizagem em sua prática pedagógica, os professores continuamente refletem sobre sua própria abordagem de

1 Mestranda da área de Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, larissalazzeris@outlook.com

2 Mestranda da área de Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, angelagalvao@gmail.com

3 Docente do Curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino Americana- UNILA, monica.mombelli@unila.edu.br

ensino e conseguem proporcionar aos alunos uma aprendizagem com autonomia e mais eficácia. Por fim, recomendam-se novos estudos com o intuito de contribuir para que estudantes tenham autonomia no aprendizado, possam desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas e tenham melhor desempenho em exames de admissão, como o vestibular/ENEM.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem, Ensino Médio, Desempenho Escolar.

INTRODUÇÃO

Na esfera educacional, quando se trata de aprendizagem, a termo estratégia ganha uma conotação mais clara, pois visa, observar como o aluno se comporta ao realizar tarefas escolares. Isso envolve o monitoramento e a regulação das técnicas utilizadas durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem no comportamento e na gestão das técnicas pode definir o sucesso do estudante no domínio do conhecimento (Grehs, 2020).

A Educação Básica é composta por três etapas obrigatórias e gratuitas que abrangem dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo assim, o Ensino Médio (EM) compõe a última etapa obrigatória da escolarização. Essas são garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB):

Art .4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino Fundamental;
- c) Ensino Médio; (Brasil, Lei 9.394, 1996).

O Ensino Médio deve ser uma etapa em que os professores fornecem aos alunos modos para progredir com suas aprendizagens de maneira efetiva para que se tornem duradouras (Weber, 2020). O Art. 35 da LDB afirma que essa etapa da educação tem duração de no mínimo três anos, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, visando o progresso contínuo dos estudos. Ainda, preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, permitindo-lhes continuar aprendendo e adaptar-se facilmente a novas condições de trabalho ou oportunidades de aprimoramento. Ademais deve aprimorar o desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a formação ética e a autonomia intelectual do pensamento crítico; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, estabelecendo conexões entre a teoria e a prática em cada disciplina de ensino e aprendizagem (Brasil, 1996).

Destarte, os estudantes que conhecem as estratégias de aprendizagem e as utilizam ao longo dos anos escolares, podem desenvolver conhecimento metacognitivo, importante para lidar com uma diversidade de situações de aprendizagem que enfrentarão ao longo de suas vidas (Derry, 1988). Uma das habilidades mais cruciais para qualquer pessoa é a capacidade de aprender,

sendo essa fundamental no ambiente escolar para que os alunos atinjam sucesso em seu processo de aprendizagem (Grehs, 2020).

As estratégias de aprendizagem genericamente podem ser entendidas como, recursos que os alunos, independentemente do nível escolar, podem utilizar na aquisição de conhecimento de um novo conteúdo, ou para desenvolver determinada habilidade. Além disso, pode ser generalizada a aprendizagem em várias áreas do conhecimento ou restritas a uma tarefa direcionada (Souza, 2010). De acordo com Perini (2019, p. 162), o ato de “estudar é aprender a pensar, logo as estratégias de aprendizagem é o aprender a aprender”.

Adicionalmente, são instrumentos de autoaprendizagem que visam facilitar a aquisição e o armazenamento do conhecimento, bem como objetivam tornar o uso das informações mais fáceis e eficientes (Fabri, 2022; Grehs, 2020; Perini, 2019). Também, podem ser entendidas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa escolar (Boruchovitch, 1999; Ikeshoji, 2022). Dessa forma, o estudante precisa ter um conjunto diversificado de estratégias e escolher aquelas que consideram mais adequadas para o aprendizado e conseqüentemente para realização das atividades no intuito de atingir os objetivos preestabelecidos (Goliath, 2009; Santos; Boruchovitch, 2011).

De acordo com a autora Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em três categorias principais: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de manejo de recursos. As estratégias cognitivas envolvem diretamente o processamento da informação, sendo utilizadas para adquirir, organizar e reter o conhecimento. Essas estratégias incluem técnicas como repetição, organização (uso de esquemas, mapas conceituais) e elaboração, que liga novas informações a conhecimentos pré-existentes, ajudando os estudantes a compreender e memorizar o conteúdo estudado (Boruchovitch, 1999).

As estratégias metacognitivas, por sua vez, referem-se à capacidade de monitorar, avaliar e regular o próprio processo de aprendizagem. Elas envolvem o planejamento das atividades de estudo, a supervisão durante a execução dessas atividades e a avaliação do progresso. Estudantes que utilizam essas estratégias são capazes de ajustar suas abordagens, identificando o que está funcionando e o que precisa ser melhorado (Boruchovitch, 1999).

Por fim, as estratégias de manejo de recursos estão relacionadas ao controle sobre os recursos necessários para a aprendizagem. Elas incluem a gestão

do tempo, do ambiente de estudo, a busca de ajuda quando necessário (seja de professores, colegas ou materiais complementares) e a manutenção da motivação. Essas estratégias permitem ao estudante criar um ambiente e condições favoráveis para o aprendizado, otimizando seu desempenho acadêmico (Boruchovitch, 1999).

No que tange ao uso de estratégias de aprendizagem e desempenho escolar, verifica-se que o bom desempenho identificado se relaciona ao uso eficaz das estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, 2015). Sendo assim, este estudo tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica narrativa, com o intuito de contribuir com informações sobre o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Médio e, desta forma, fomentar discussões sobre a atuação docente.

MÉTODOS

Estudo de abordagem bibliográfica e exploratória. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo investigar o estado da arte sobre um determinado tema, por meio do levantamento e análise de publicações acadêmicas, como artigos, livros, dissertações e teses. Ela permite que o pesquisador compreenda as diferentes perspectivas e abordagens adotadas sobre o assunto, possibilitando uma visão abrangente do tema investigado.

A abordagem exploratória, por sua vez, é indicada quando se busca familiaridade com o problema de pesquisa, permitindo a construção de hipóteses ou a explicitação de um quadro teórico para estudos futuros (Triviños, 1987). A pesquisa exploratória visa proporcionar um entendimento mais profundo da temática, especialmente em áreas onde há lacunas de conhecimento ou onde o tema ainda não está completamente estruturado.

Para a realização do levantamento dos trabalhos sobre a temática de estratégias de aprendizagem no Ensino Médio, realizou-se a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde inicialmente se utilizou o descritor “Estratégias de Aprendizagem”, resultando em 10.238 documentos. Diante do volume elevado de resultados, foi necessário refinar as buscas com o uso do descritor “Ensino Médio” por meio do operador booleano AND, o que restringiu para 2.156 trabalhos, tornando a seleção mais específica.

Em seguida, um filtro adicional foi aplicado para concentrar as buscas na área da Educação, especificamente no âmbito dos Programas de Pós-graduação

em Educação. Esse filtro trouxe a quantidade de resultados para 50 trabalhos, todos relacionados à educação.

Para garantir que apenas pesquisas recentes fossem incluídas, foi introduzido um filtro temporal, limitando o levantamento aos trabalhos defendidos nos últimos cinco anos (2018-2023). Com a aplicação desse critério, o número de estudos foi reduzido para 16.

Na etapa final do processo, foi realizada uma leitura criteriosa dos títulos e resumos desses 16 trabalhos. Esse processo resultou na exclusão de 12 documentos, que, embora mencionassem temas correlatos, não tratavam especificamente das estratégias de aprendizagem no contexto do Ensino Médio. Assim, restaram quatro trabalhos altamente relevantes para o foco da pesquisa, que foram analisados em profundidade, compondo a base para a discussão dos resultados.

Na análise dos quatro trabalhos selecionados, foi adotado um método sistemático e comparativo para apresentar os resultados e promover uma discussão aprofundada. A forma de apresentação foi organizada de acordo com a ordem de publicação dos trabalhos, conforme o ano de defesa da dissertação ou tese.

A abordagem metodológica utilizada para a análise seguiu uma estrutura clara, com foco em três critérios principais: objetivos, métodos e resultados. Cada um desses critérios foi descrito detalhadamente para permitir uma compreensão completa das pesquisas revisadas.

A primeira etapa da análise consistiu em identificar e descrever os objetivos principais de cada estudo. Este procedimento foi fundamental para situar a pesquisa dentro do contexto das estratégias de aprendizagem e para entender a relevância e o propósito dos trabalhos. Conforme Creswell (2014), definir claramente os objetivos de pesquisa é essencial para orientar a análise e a interpretação dos dados, proporcionando um foco claro para a investigação.

A descrição dos métodos utilizados em cada trabalho incluiu a abordagem metodológica adotada (qualitativa, quantitativa ou mista), as técnicas de coleta de dados (como questionários, entrevistas ou observações) e os métodos de análise de dados (como análises estatísticas ou de conteúdo). Segundo Yin (2018), uma descrição detalhada dos métodos é crucial para avaliar a validade e a confiabilidade dos estudos, permitindo uma compreensão dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Os principais resultados e descobertas de cada estudo foram apresentados de forma resumida, destacando as evidências encontradas e as conclusões relevantes. Esta abordagem seguiu a recomendação de Patton (2015), que sugere que a apresentação clara dos resultados permite uma avaliação efetiva do impacto das estratégias de aprendizagem investigadas e facilita a comparação entre diferentes estudos.

Além da apresentação dos objetivos, métodos e resultados, a análise incluiu a identificação de lacunas na pesquisa e a discussão das perspectivas para futuros estudos. Esta etapa foi importante para reconhecer as limitações da literatura existente e para sugerir novas direções para a investigação, conforme enfatizado por Boote e Beile (2005). Identificar lacunas e propor novas áreas de pesquisa é importante para promover um avanço contínuo no campo das estratégias de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se uma produção incipiente de trabalhos científicos nos últimos cinco anos relacionados às Estratégias de Aprendizagem no contexto do Ensino Médio, disponíveis para leitura na Tabela 1.

Tabela 1. Pesquisas brasileiras que apresentam os descritores “Ensino Médio” ou “Estratégias de Aprendizagem” em seu assunto a partir do BDTD

Dissertação(D) e Tese (T)	Autores Ano/ Defesa
D: Aprender a aprender: aspectos mobilizados na aprendizagem de alunos de ensino médio	PERINI; 2019
D: Estratégias de aprendizagem no Ensino Médio: implicações para a prática docente	GREHS; 2020
T: As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do Ensino Médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem	GÔES; 2020
T: Práticas pedagógicas: tendências à luz dos estilos de aprendizagem	IKESHOJI; 2022

Legenda: D=Dissertação; T=Tese.

Fonte: dados da pesquisa 2024.

O fator principal que influenciou a pesquisa de Perini, *et al.* (2019) foi o número reduzido de produção científica nacional sobre o assunto, bem como motivações pessoais quanto ao processo de ensino/aprendizagem de seus alu-

nos. O objetivo do estudo foi estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio e aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar. De acordo com as autoras, os alunos precisam ser os protagonistas durante o desenvolvimento de seus estudos, pois, desta forma aprenderão a valorizar o conhecimento que construirão ao longo da sua carreira estudantil, aprendendo de fato a estudar. Ademais, um meio para a construção de sua autonomia são as estratégias de aprendizagem, desenvolvendo o aprender de maneira sistematizada.

A pesquisa apresentou em seu referencial teórico informações sobre o Ensino Médio, o papel do aluno quanto à modalidade em que frequenta, as estratégias de aprendizagem e suas variações e, adicionalmente um levantamento sobre as produções científicas acerca da temática. O desenvolvimento do estudo de abordagem qualitativa, aconteceu com alunos das escolas sediadas no município de Santa Maria/RS pertencentes à Rede Escolar Pública Estadual (REPE) do Estado do Rio Grande do Sul. Estabeleceram-se relações entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar de alunos de Ensino Médio. Utilizaram-se os seguintes instrumentos para coleta de informações: questionários e entrevistas em grupo (Perini, *et al.*, 2019).

Perini *et al.* (2019) descreve que o instrumento “questionário” foi estruturado com 91 questões que foram respondidas pelos sujeitos da pesquisa na forma de marcação e por escrito. Os pesquisadores também realizaram uma entrevista, que foi aplicada de forma coletiva com os alunos; o roteiro desse instrumento foi estruturado com 24 questões. O estudo constatou a relação entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais, que trata do esforço individual do aluno e está ligado aos interesses e necessidades em aprender.

De acordo com Perini *et al.* (2019), a motivação é essencial para o aluno, pois a partir dela ele receberá estímulos para cumprir suas atividades com mais competência e qualidade. Logo, não somente os alunos precisam utilizar estratégias de aprendizagem, professores também devem inovar em suas estratégias de ensino, tornando suas aulas mais criativas, prazerosas e estimulantes para os educandos. Os aspectos motivacionais negativos tiveram forte influência para o uso de estratégias de aprendizagem. Por fim, situações de dificuldades em relação aos conteúdos escolares que foram de natureza negativa tiveram correlação com a metodologia do professor, situações desconfortáveis e trabalhos remunerados dos alunos. Para superar essas dificuldades, a autora indica o uso das

estratégias de aprendizagem. Sendo assim, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2017) citam algumas estratégias de aprendizagem que podem interferir diretamente no aspecto motivacional do aluno:

Proporcionar aos alunos o exercício da autonomia no maior número de situações possíveis, no contexto escolar; explorar os interesses e preferências pessoais de seus alunos; mostrar valor e significado pessoal das aprendizagens; e, por fim, apresentar feedback ao desempenho, de forma que alimente o senso de competência. Com tais procedimentos, a previsão é de que se feche um círculo virtuoso, no qual a motivação para aprender fomenta o uso de estratégias e estas, a motivação, com efeitos finais sobre o desempenho. (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2017; p. 357).

Na dissertação de Grehs (2020) a autora descreve que os processos relacionados à aprendizagem exigem concentração, paciência, compreensão, persistência e memorização. Esses elementos podem transmitir uma sensação de complexidade durante o processo. No entanto, o ato de estudar pode se tornar agradável quando incorporado a uma rotina de estudos como um hábito de vida e ao uso de estratégias de aprendizagem para impulsionar a aquisição do conhecimento.

Os objetivos do estudo foram identificar e analisar quais estratégias de aprendizagem seriam consideradas efetivas pelos professores e quais estratégias eram utilizadas por estudantes da modalidade do Ensino Médio em escolas públicas e privadas do município de Foz do Iguaçu. Participaram da pesquisa 90 professores, os quais atuavam em diferentes áreas do conhecimento, e, 476 estudantes, do Ensino Médio de três colégios públicos e privados da cidade.

A pesquisa teve quatro objetivos específicos: a) Elaborar um instrumento para identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por professores e alunos do ensino médio, classificadas por áreas de conhecimento; b) Identificar as estratégias de aprendizagem consideradas efetivas pelos professores do ensino médio das escolas participantes do estudo, também classificadas por áreas de conhecimento; c) Identificar as estratégias de aprendizagem relatadas pelos alunos do ensino médio das escolas participantes do estudo como aquelas que eles realmente empregam para o estudo, também classificadas por áreas de conhecimento; d) Analisar a correspondência entre as estratégias apontadas pelos professores e aquelas empregadas pelos alunos, levando em consideração as áreas de conhecimento.

Para a coleta de informações, a autora realizou as buscas nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Scholar (Google Acadêmico), com a combinação das seguintes palavras-chave: estratégias de aprendizagem; desempenho escolar e ensino médio. Por meio de seus critérios, a autora finalizou sua amostra com sete artigos, produzidos entre os anos de 2015 e 2019.

Grehs (2020) elaborou um instrumento para a coleta de dados no formato de questionário estruturado, direcionados a professores e alunos. O questionário destinado aos professores requeria que eles preenchessem a área de conhecimento e o nível/ano escolar em que atuavam. Além disso, eles deveriam assinalar na lista de 20 estratégias aquelas que, em sua opinião, auxiliavam seus alunos na consolidação da aprendizagem em sua disciplina. Por outro lado, o questionário destinado aos alunos solicitava o preenchimento da série, idade e sexo, e cada aluno deveria assinalar, nas seis colunas nomeadas com as áreas de conhecimento, as estratégias da lista de 20 que, em sua opinião, mais os auxiliavam na retenção dos conteúdos, levando em consideração a respectiva área de conhecimento.

Quanto aos resultados obtidos na pesquisa, foi possível constatar que na maioria das vezes, não existiu correspondência entre as estratégias que os professores indicavam e as que os alunos utilizavam. Assim, analisar a correspondência entre estratégias apontadas por professores e empregadas pelos alunos, por áreas de conhecimentos, elucida algumas implicações para a prática docente, como por exemplo, que o professor conheça e saiba ensinar estratégia para o conteúdo que ministra. A participação dos professores e alunos foi maior nos colégios privados, porém, houve variação entre as áreas de conhecimento. Por exemplo, na área de Física, houve a participação de dois professores dos colégios privados e cinco dos colégios públicos, enquanto, na área de Biologia, oito professores dos colégios privados participaram, e apenas três professores dos colégios públicos estiveram envolvidos. De acordo com Santos e Boruchovitch (2011), é importante que os professores tenham conhecimento efetivo sobre as estratégias de aprendizagem e o estilo de aprendizagem de seus alunos, pois:

Podemos aprender a aprender, isto é, pôr em funcionamento estratégias para adquirir conhecimentos, graças à interação com outros agentes sociais (pais, irmãos) e educativos (professores), que nos emprestam suas estratégias mediante a manifestação das

decisões que tomam, quando aprendem e nos permitem praticá-las e interiorizá-las (Santos; Boruchovitch, p. 288, 2011).

Ainda as autoras Schmitt e Domingues (2016) complementam que as estratégias de aprendizagem podem variar conforme o indivíduo, pois, os processos de aprendizagem funcionam de maneira única para cada aluno, sendo assim, uma única estratégia de aprendizagem não funcionará de maneira efetiva para todos os alunos, cabe ao professor disponibilizar um repertório maior. Schmitt e Domingues (2016, p. 364):

E a intensidade de como cada pessoa aprende de forma diferente das outras que faz com que determinados métodos sejam efetivos para certo público, enquanto não o é para outro. Enquanto mais forte for determinada preferência, mais importante será atendê-la, para se obter maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

A tese de Góes (2020) intitulada “As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do Ensino Médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem” descreve sobre a caracterização do Ensino Médio (sua história, transformações pelas quais passou e percalços encontrados atualmente). A autora realizou a busca por dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com intuito de caracterizar os professores e condições de trabalho, além de outras seções direcionadas às estratégias de aprendizagem. O foco principal dessa pesquisa foi referente à busca na literatura pelas estratégias de aprendizagem com o objetivo de incuti-las em professores que atuam na modalidade do Ensino Médio.

Para a revisão bibliográfica a autora utilizou as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Sistema de Información Científica Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Redalyc, *Education Resources Information Center* – ERIC, *Science Direct* e *Scopus*. Reduzindo a pesquisa por artigos nacionais que tivessem por tema intervenções em estratégias de aprendizagem com professores do Ensino Médio, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “professores”, “estratégia/estratégias de aprendizagem”, “aprendizagem autorregulada/auto-regulada”, “autorregulação/auto-regulação

da aprendizagem”, “intervenção”, “curso”, “formação continuada” e “intervenção psicopedagógica”.

Ainda, a pesquisa contou com o desenvolvimento de um programa de intervenção sobre estratégias de aprendizagem para docentes que atuavam no Ensino Médio. A intervenção prática teve a duração de sete encontros com três horas cada. Aos 31 professores do Ensino Médio de duas escolas públicas localizadas no interior do Estado do Paraná que participaram do curso foi conferido um certificado de 30 horas, emitido pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP.

Após a intervenção realizada com os professores, a autora propôs uma segunda intervenção, direcionada aos alunos, pois um dos objetivos da formação prestada era que os professores aplicassem os modelos de atividades apresentados durante a intervenção a seus alunos, para ensinar e incentivar o uso de estratégias de aprendizagem entre eles.

A etapa de coleta de dados aconteceu por meio de questionários estruturados direcionados para professores e para os alunos. O instrumento utilizado para os professores foi composto por 12 questões, sendo três fechadas e nove abertas. São exemplos das questões fechadas: “Em qual nível escolar ministra aulas” e “Em que período do dia ministra aulas”. Com relação às questões abertas, questionavam-se os professores em “Qual curso de Graduação eram formados” e o “Tempo de serviço no magistério”, e o Inventário de estratégias de estudo e de aprendizagem para alunos universitários - LASSI, 3ª edição.

Para os alunos foram direcionados dois instrumentos, um deles, o questionário que apresentou 14 questões e foi desenvolvido pela autora do estudo em parceria com a orientadora. O objetivo do instrumento foi caracterizar o estudante que participou da pesquisa. Entre as questões que compunham o questionário, oito eram de múltipla escolha, por exemplo: “Ano escolar” e “Faz cursinho pré-vestibular ou não”. As demais questões (6) eram abertas. Como exemplo dessas questões, pode-se citar: “Nome” e “Idade” e o Inventário de estratégias de estudo e de aprendizagem para estudantes do Ensino Médio.

A autora concluiu que é possível ensinar e incentivar os professores do Ensino Médio a promoverem estratégias de aprendizagem em seus alunos por meio de uma intervenção autorreflexiva, teórica e prática. Como uma das limitações da pesquisa a autora descreveu a baixa adesão de professores na participação das formações fornecidas em seu programa de intervenção, porém, os resultados indicaram ganhos entre os professores e estudantes que partici-

param do programa de intervenção. Diante disso, Veiga Simão (2004, p. 347) destacou a formação de professores em dois contextos: “[...] como aprendizes, envolvendo a seleção, elaboração e organização do conhecimento a ser adquirido, e como instrutor, ao planejar suas ações para oferecer aos alunos um modelo eficaz de utilização estratégica dos processos de aprendizagem”.

A pesquisa de Ikeshoji (2022) abordou as práticas pedagógicas a partir dos estilos de aprendizagem. A autora buscou analisar estilos de aprendizagem, a partir de práticas pedagógicas implementadas em um curso técnico de administração do Ensino Médio, de maneira a ressaltar como o processo de ensino e de aprendizagem colabora para a aquisição do conhecimento dos alunos. O referido estudo aconteceu no campus do Instituto Federal de São Paulo que atende algumas modalidades de ensino, entre elas a formação em nível técnico de estudantes que frequentam o Ensino Médio.

Levando em consideração que a pesquisa ocorreu no período da pandemia Covid-19, os instrumentos para a coleta de dados, questionários e entrevistas foram realizados no formato *on-line*. Quanto aos questionários, foram compostos por um conjunto de questões, com o objetivo de identificar características e o perfil destes participantes.

Na busca pela coleta de dados, Ikeshoji (2022) realizou uma entrevista remota semiestruturada com os professores, individualmente, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Um total de 16 professores foram convidados, porém, apenas 13 aderiram à pesquisa. Cada entrevista foi agendada previamente em dia e horário específicos. Em caso de imprevistos por parte dos participantes, a pesquisadora reagendou as entrevistas de acordo com a disponibilidade deles. Da mesma forma, uma entrevista individual foi conduzida com os alunos da instituição, também seguindo um roteiro predefinido. Foram convidados todos os trinta e nove alunos da turma do terceiro ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. No entanto, a participação dos alunos foi voluntária, resultando na participação de vinte e dois estudantes.

Por meio dos questionários e entrevistas realizadas, Ikeshoji (2022) constatou que os estilos de aprendizagem dos professores refletem em seus estilos de ensino, o que impacta no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Segundo ela, apesar de reconhecerem os estilos de aprendizagem dos alunos, os professores não os utilizam nem sistematizam para subsidiar suas abordagens pedagógicas em um Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Para que esse impacto seja positivo há a necessidade do moni-

toramento, de acordo com a autora Souza (2010, p. 97) “[...] o monitoramento pode informar se uma estratégia em particular está promovendo resultados efetivos e se o estudante está alcançando níveis de desempenho adequados aos seus padrões internos”.

Com a apresentação e análise deste estudo, Ikeshoji (2022) identificou a dificuldade dos professores em saber como sistematizar os dados empíricos observados no dia a dia da sala de aula. Como resultados, os estilos de ensino embasam a prática pedagógica, enquanto os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos jovens não são levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Schmitt e Domingues (2016, p. 362) “o conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem é uma ferramenta crucial para professores e instituições de ensino. Todos os indivíduos possuem um estilo próprio para aprender fatos novos”. Compreender os diferentes modos de aprendizagem do aluno, incluindo seu estilo e preferências, facilita a seleção de abordagens explicativas ou demonstrativas e de materiais adaptados às suas preferências individuais de aprendizagem (Schmitt; Domingues, 2016).

As pesquisas analisadas evidenciam a importância das estratégias de aprendizagem e dos aspectos motivacionais no desempenho educacional de alunos do Ensino Médio. Os estudos mostraram que a utilização de estratégias distintas e adaptadas às necessidades e estilos individuais dos alunos pode promover maior engajamento e eficácia no processo de aprendizagem. Além disso, destacam o papel central dos professores como facilitadores desse processo, ao incorporar práticas pedagógicas que considerem tanto as estratégias de ensino quanto os estilos de aprendizagem de seus estudantes. A formação contínua dos educadores, bem como a promoção da autonomia dos alunos, são apontadas como elementos importantes para melhorar a qualidade da educação e fomentar um ciclo virtuoso de motivação e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem no Ensino Médio destacam a importância de três áreas principais: cognição, metacognição e fatores motivacionais. A cognição refere-se aos processos mentais envolvidos na aquisição de conhecimento, como atenção e memória. A metacognição, por sua vez, envolve a capacidade dos alunos de monitorar e controlar seu próprio processo de aprendizado ajuda os estudantes a avaliar a eficácia das estratégias de estudo

e ajustar suas abordagens conforme necessário, o que é fundamental para a autorregulação e sucesso acadêmico.

A compreensão e o uso adequado dessas estratégias são vitais para que os estudantes desenvolvam a capacidade de autorregular suas práticas de estudo. Essa habilidade de autorregulação é amplamente reconhecida como um fator associado ao sucesso acadêmico, não apenas no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior. Ter um bom controle sobre como e quando estudar, e ajustar as estratégias de acordo com as necessidades individuais, pode levar a um aprendizado mais profundo e duradouro.

Nesse contexto, o desenvolvimento de materiais instrucionais focados em estratégias de aprendizagem torna-se uma ferramenta essencial. Esses materiais devem ser projetados para explicar, de forma clara e prática, como utilizar diferentes estratégias, como organização do tempo, técnicas de memorização e métodos de revisão. Tais recursos servem como guias importantes para ajudar os alunos a aprimorar seus hábitos de estudo e a se adaptarem continuamente às demandas educacionais. Além disso, esses materiais podem ser cruciais para melhorar o desempenho dos estudantes em exames de admissão, como o vestibular e o ENEM, ao fornecer orientações práticas sobre como se preparar de maneira eficiente.

Para os professores, esses materiais instrucionais oferecem um suporte metodológico valioso, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das estratégias de aprendizagem mais eficazes para cada área do conhecimento. Com esse entendimento, os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades específicas de seus alunos, aprimorando a qualidade do ensino e promovendo um aprendizado mais direcionado e produtivo.

Finalmente, espera-se que o desenvolvimento contínuo de materiais instrucionais sobre estratégias de aprendizagem inspire novas pesquisas nesse campo. O avanço científico nesse tema pode transformar práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz, que atenda às diversas necessidades dos alunos e os prepare para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Acesso em: 28 mai. 2023.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Approaching the literature review from a critical perspective: An exploratory study. **Journal of Research in Education**, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2005. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?refereneceid=2251212>. Acesso em: 18 set. 2024.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 41, pp.21-35.2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n41/n41a02.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. **Sage Publications**, 2014. Disponível em: <https://www.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book246353>. Acesso em: 18set. 2024.

FONSECA, Rita de Cássia; STOCKMANNNS, Jussara Isabel; RUTECKI, Lesete Kaveski; LIMA, Christine Vargas. A autonomia intelectual no exercício do Aprender a aprender na educação à distância. **ESUDXI-Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância**. 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-eu-sud2014/files/pdf/128180.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla. **Práticas pedagógicas: tendências à luz dos estilos de aprendizagem**.2022.239f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)- Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_6b59358f9987cb1415dbf4073072b153. Acesso em: 20 mai. 2023.

GÔES, Natália Moraes. **As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do Ensino Médio e o desenvolvimento de um Programa De Intervenção em estratégias de aprendizagem**. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP30_ded142878dfe1090f5bba094a-dd128a1. Acesso em: 20mai. 2023.

GREHS, Bruna da Motta Signori. **Estratégias de aprendizagem no Ensino**

Médio: Implicações para a prática docente. 2020. Disponível em: https://bdt.d.ibrict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_868a3671c686a67334a8a5157e6cbb3b. Acesso em: 20 mai. 2023.

PATTON, M. Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4.ed. **Sage Publications**, 2015. Disponível em: <https://www.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book245663>. Acesso em: 18 set. 2024.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi=d=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2024.

PERINI, Kauana Martins Bonfada. **Aprender a Aprender: Aspectos Mobilizados Na Aprendizagem De Alunos De Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19547?show=full>. Acesso em: 28 mai. 20223.

ROSSI, Aline Cristina Monteiro. Investigação sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do Ensino Superior. **V Jornada de didática- Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. ISBN 978-85-7846-516-2. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminaro%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia%20%20eixo%203/INVESTIGACAO%20SOBRE%20AS%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAGEM%20UTILIZADAS%20POR%20ALUNOS%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SANTOS, Izabel Lima dos. **Elaboração de materiais instrucionais: elo entre informação especializada e educação de usuários**. 2020. Disponível em: [https://brapci.inf.br/index.php/res/download/144956#:~:text=Definido%2C%20principalmente%2C%20a%20partir%20de,\(SANTOS%2C%202018%2C%20p](https://brapci.inf.br/index.php/res/download/144956#:~:text=Definido%2C%20principalmente%2C%20a%20partir%20de,(SANTOS%2C%202018%2C%20p). Acesso em: 27 mai. 2023.

SANTOS, Izabel Lima dos. Elaborando material instrucional em bibliotecas universitárias: uma proposta multidisciplinar. **Páginas A&B**, Porto, 3. série, n. 10, p.

60-70,2018.Disponível em:<https://doi.org/10.21747/21836671/pag10a5> Acesso em: 27mai. 2023.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégiasde aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia: Ciência e profissão**,v.31,n.2,p.284-295, 2011. Disponível em: [SciELO-Brasil -Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores](#). Acesso em: 26 fev.2023.

SCHMITT, C. DA S.; DOMINGUES, M. J. C. DE S.. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 361–386, jul. 2016.Disponível em: [SciELO - Brasil - Estilosdeaprendizagem:umestudocomparativoEstilosdeaprendizagem:umestudocomparativo](#). Acesso em: 24 fev. 2024.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 95-107, 2010. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104406020100001000008&script=sci_abstra ct. Acesso em: 27 mai. 2023.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativos dos professores. In:LOPESDASILVA,A.;DUARTE,A.M.;SÁ,I.;VEIGA SIMÃO, A.M. Aprendizagem autorregulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais. Porto, Portugal: **Porto Editora**, 2004. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

YIN, R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6. ed. **Sage Publications**, 2018. Disponível em: <https://www.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book258741>. Acesso em: 18 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.006

TECENDO CONHECIMENTO: OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE CIÊNCIA E ARTE EM MIRACEMA-RJ

Tainá de Oliveira Flor¹
Sandra Maria Gomes de Azevedo²
Antônio José da Silva Gonçalves³
Valéria da Silva Trajano⁴

RESUMO

As oficinas pedagógicas são práticas que possibilitam integração entre práticas, teorias e crenças, permitindo uma reflexão sobre o tema em questão. São espaço de pensamento, do sentimento e da ação e visa criar um ambiente capaz para a vivencia, a reflexão e o pensamento crítico, favorecendo a construção dos conhecimentos. Assim como as oficinas, a inserção das artes no ensino tem muito a contribuir, pois são capazes de apresentar os conteúdos de forma clara, prática, prazerosa e objetiva. O docente, a partir da arte e das oficinas, pode tornar suas aulas mais dinâmicas, atrativas e criativas, aproximando os conceitos trabalhados em sala de aula com a realidade dos estudantes. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é realizar uma análise detalhada sobre a abordagem e implementação das oficinas relacionadas à temática de ciência e arte na localidade de Miracema-RJ. Como referencial teórico, utilizamos o livro "Centelha de Gênios: Como pensam as pessoas

1 Especialista, mestre e doutoranda do Curso de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz FIOCRUZ - RJ, taina.oliveiraflor@gmail.com;

2 Doutora em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ – RJ e Especialista Em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ – RJ, sandraazevedo@gmail.com;

3 Docente da universidade Estácio de Sá e Pós-doutorando do Curso de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz FIOCRUZ - RJ, ajsg@ioc.fiocruz.br

4 Docente da Educação Básica da Rede Pública do Rio de Janeiro – RJ e Docente do Programa de PósGraduação do Curso de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - RJ, vltrajano@gmail.com;

mais criativas do mundo” de Root-Bernstein e Root-Bernstein, tal escolha se justifica, por tal obra examinar a relação entre criatividade, ciência e arte, contribuindo para a construção do conhecimento científico neste campo. Utilizamos a metodologia da revisão integrativa e como resultado percebemos que as oficinas de ciência e arte , emerge como uma ferramenta eficaz e benéfica para o processo de ensino. Essa constatação se revela relevante nos diversos contextos educativos, destacando a significativa contribuição dessas abordagens na promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, envolvente e efetiva.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas, Ciência e Arte, Miracema-RJ.

INTRODUÇÃO

As oficinas pedagógicas podem ser caracterizadas por um espaço tempo no qual práticas, teorias, crenças e valores interagem, sendo uma alternativa metodológica que viabiliza a investigação da realidade em sala de aula. Essa abordagem estimula o pensamento, o sentimento e a ação, promovendo experiências de socialização (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Contudo, conforme o passar dos anos, Afonso (2007) destacou a oficina como um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, centrando-se em uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, dentro de um contexto social. A elaboração almejada na oficina não se limita a uma reflexão racional, mas envolve os participantes de maneira integral, abrangendo formas de pensar, sentir e agir.

Dessa forma Sousa e Araújo (2020) confirmam que as oficinas pedagógicas são dimensões do pensamento, do sentimento e da ação e visa criar um ambiente capaz para a vivência, a reflexão e o pensamento crítico, favorecendo a construção dos conhecimentos. O principal intuito é estabelecer um local que não seja apenas destinado à execução de tarefas, mas que também promova a reflexão crítica, permitindo pensar, sentir e problematizar.

De acordo com Oliveira (2018), a implementação de oficinas pedagógicas na sala de aula oferece a oportunidade de abordar diversos conteúdos de maneira mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, proporcionando uma abordagem mais envolvente para o professor no cotidiano. Isso se dá ao permitir o desenvolvimento de atividades abrangendo diversas temáticas, facilitando o aprendizado ao integrar conceitos teóricos com a realidade vivenciada pelos alunos. Além disso, o uso de oficinas pedagógicas promove o trabalho em equipe para a realização de tarefas, sendo uma prática que combina ação, reflexão e interação no processo de ensino e aprendizagem.

Elas devem ser capazes de promover o desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade de todos os envolvidos por meio de atividades criativas e prazerosas, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico ao decifrar a realidade. Deve também fomentar a transformação de atitudes por meio do compartilhamento de responsabilidades, da colaboração em trabalhos de grupo interdisciplinares e globalizantes, sendo essencial observar o respeito ao outro, e adotar uma abordagem cooperativa e buscar resolver os desafios apresentados em conjunto. Os objetivos finais da oficina alinham-se à

promoção de uma instituição escolar que propicie o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo assim para a construção de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos (VIEIRA; VOLQUIND, 2002; SOUSA; ARAÚJO, 2020).

A elaboração de uma oficina envolve quatro etapas distintas no processo de sua construção, o tema, a pré análise, a concepção e o planejamento. O tema geral da oficina, pode ser feito a partir de um pedido, uma necessidade ou um questionamento observado pelo mediador/docente. A pré análise está relacionado com o levantamento de dados, sendo uma etapa importante para a obtenção de elementos sobre os tópicos que podem ser abordados durante a oficina, a concepção está relacionada como se pretende trabalhar a partir dos dados obtidos na pré análise, como por exemplo, o número de participantes o contexto institucional e local, além dos recursos necessários para a oficina em questão. E por fim, é no planejamento onde são definidos as estratégias, organização, objetivos e condução da oficina, devendo o mediador está sempre atento a fazer os ajustes a partir das necessidades do grupo (SOUSA; ARAÚJO, 2020).

O mediador da oficina deverá ficar atento que o principal objetivo não é a transmissão apenas do seu próprio conhecimento, mas também deverá proporcionar a oportunidade para que os participantes adquiram o que necessitam saber. Assim, o foco está nos participantes e no processo de aprendizagem, em vez de centrar-se no professor. A construção do conhecimento e das ações associadas surge principalmente dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, necessidades, valores e julgamentos dos participantes (JESUS; RIBEIRO, 2021).

Assim como as oficinas, a inserção nas artes no ensino tem muito a contribuir, pois são capazes de apresentar os conteúdos de forma clara, prática, prazerosa e objetiva. O docente, a partir da arte, pode tornar suas aulas mais dinâmicas, atrativas e criativas, aproximando os conceitos trabalhados em sala de aula com a realidade dos estudantes (CAMPANINI; ROCHA, 2017).

Em 2010, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolveu e apresentou os quatro pilares da educação, uma estrutura conceitual para a educação do futuro. Esses pilares definem áreas fundamentais para o desenvolvimento holístico do ser humano, que são: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O aprender a conhecer é um pilar que enfatiza o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento crítico. A aprendizagem envolve não apenas adquirir

informações, mas também saber como utilizá-las, criando uma base sólida para a investigação e a curiosidade ao longo da vida. A educação deve incentivar a construção ativa do conhecimento, capacitando os estudantes a entenderem e analisarem o mundo ao seu redor (DELORS, 2010).

O aprender a fazer é um pilar que trata da aquisição de habilidades práticas e técnicas, especialmente aquelas necessárias para o mercado de trabalho. Ele sugere que os alunos devem estar preparados para aplicar o conhecimento em contextos práticos, ser flexíveis e adaptáveis às mudanças no mercado. Isso inclui habilidades como trabalho em equipe, comunicação eficaz e capacidade de resolução de problemas. O aprender a conviver aborda a importância das relações sociais e da coexistência harmoniosa. A educação deve fomentar o respeito, a empatia e a compreensão entre indivíduos, promovendo um senso de comunidade e cooperação. Diante dos desafios da violência e da intolerância, este pilar destaca a necessidade de preparar os estudantes para uma vida em sociedade baseada no respeito mútuo (DELORS, 2010).

E o aprender a ser, concentra-se no desenvolvimento integral do ser humano, englobando aspectos como espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Este pilar destaca a importância da criatividade, da autonomia e da capacidade de reflexão sobre a própria identidade, incentivando os alunos a se tornarem pessoas completas, capazes de se adaptar e crescer em todas as áreas da vida (DELORS, 2010). Nesse sentido, a criatividade e a inovação e o desenvolvimento do ser humano podem ser alcançadas por meio da valorização da utilização das oficinas e da arte no meio educacional, pois são capazes de fornecer esses aspectos uma vez que é capaz de auxiliar nos processos de percepções, de intuições e de emoções.

Diante disso, a sociedade necessita de profissionais cada vez mais dinâmicos e interdisciplinares, e a arte e a criatividade podem fornecer esses aspectos uma vez que é capaz de auxiliar nos processos de percepções, de intuições e de emoções. Nesse sentido, a criatividade e a inovação podem ser alcançadas por meio da valorização da inserção da arte no meio educacional (DELORS, 2010; VILLAÇA, 2014; TRAJANO *et al.*, 2018).

As oficinas de ciência e arte podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de profissionais dinâmicos e interdisciplinares, pois oferecem uma abordagem inovadora para a aprendizagem e a criatividade. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, que frequentemente se concentram ape-

nas em conteúdos teóricos ou técnicos, as oficinas de ciência e arte criam um ambiente propício à experimentação, ao pensamento crítico e à colaboração. Essas características são essenciais para a formação de profissionais capazes de se adaptar a um mundo em constante transformação.

Um dos aspectos mais significativos da arte é a oportunidade de estimular a criatividade. A criatividade é uma habilidade valiosa em qualquer profissão, pois permite encontrar soluções inovadoras para problemas complexos (ROOT-BERNSTEIN; ROOT-BERNSTEIN, 2001). Nas oficinas, os participantes têm a liberdade de explorar diferentes meios artísticos, como pintura, escultura, música ou teatro, encorajando-os a pensar fora da caixa. Essa abertura para a experimentação pode inspirar profissionais a aplicar ideias criativas em seus próprios campos de atuação.

Além disso, as oficinas de arte promovem habilidades de colaboração e trabalho em equipe. Muitas vezes, os projetos artísticos exigem a cooperação entre diferentes indivíduos, cada um com seu conjunto único de habilidades e conhecimentos. Ao trabalhar juntos, os participantes aprendem a valorizar a diversidade de perspectivas e a comunicar-se efetivamente para alcançar um objetivo comum. Essa experiência é particularmente relevante para profissionais interdisciplinares, que precisam integrar conhecimentos de várias áreas para resolver problemas complexos.

Outro benefício das oficinas de arte é o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. A arte, por sua natureza, desafia as convenções e incentiva a reflexão profunda. Ao abordar um projeto artístico, os participantes são incentivados a analisar diferentes abordagens, experimentar técnicas alternativas e adaptar-se a resultados inesperados. Esse processo contribui para a capacidade dos profissionais de enfrentar desafios em seus campos de trabalho com uma mente aberta e adaptável.

Neste modo, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise detalhada sobre a abordagem e implementação das oficinas relacionadas à temática de ciência e arte na localidade de Miracema-RJ. Pretendemos examinar minuciosamente como essas oficinas são conduzidas, investigando seus métodos e estratégias pedagógicas. Além disso, buscaremos compreender as contribuições específicas dessas oficinas para o processo de ensino na referida cidade, destacando seu impacto no desenvolvimento educacional e na assimilação de conhecimentos científicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizamos como referencial teórico desta pesquisa o Livro “Centelha de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo” de Robert e Michèle Root-Bernstein que foi publicado no ano de 2001 pela editora Nobel. Apesar de não ser um livro de caráter científico, os autores trazem em seu bojo uma proposta de trabalho que vai ao encontro dos desafios de uma educação para século XXI proposto pela UNESCO, destacam a arte como um dos pilares para o ensino do presente século, não como uma disciplina estanque, mas perpassando todas as demais disciplinas como um elo integrador e cultural, reaproximando diferentes contextos.

O livro “Centelha de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo” está dividido em dezesseis capítulos. No primeiro capítulo (Repensar o Pensamento) e no Segundo (Educar a imaginação) os autores evidenciam sobre os processos mentais de como pensar e a importância de educar a imaginação criativa. A partir de diversos exemplos baseados na história real de artistas e cientistas são apresentados como surgem os “insights”, ou seja, as ideias para a resolução dos problemas, e após essa comparação os autores demonstram que cientistas e artistas possuem um processo criativo similar, visto que foi possível detectar diversas características em comum nesses processos de criatividade.

Para os autores a intuição, os sentimentos, as sensações, a criatividade e a imaginação são essenciais para a nova sociedade, visto que todo grande artista/inventor se apropriou desses recursos. Do terceiro ao décimo quinto capítulo os autores apresentam treze categorias cognitivas, que juntas formam “um conjunto comum de recursos para pensar” que se encontram na essência da compreensão criativa. Segundo os autores, essas treze categorias cognitivas são utilizadas nos processos criativos de diversas pessoas em diferentes áreas de conhecimento, principalmente por artistas e cientistas. As nove primeiras são as categorias primárias, pois não dependem uma das outras, e as quatro últimas são formadas a partir da combinação de dois ou mais recursos 13 primários. As treze categorias cognitivas são formadas por: (1) Observar, (2) Evocar Imagens, (3) Abstrair, (4) Reconhecer Padrões, (5) Formar Padrões, (6) Fazer Analogias, (7) Pensar com o corpo, (8) Ter empatia, (9) Pensar de modo dimensional, (10) Criar modelos, (11) Brincar, (12) Transformar e (13) Sintetizar.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão conduziu as análises por meio de uma revisão integrativa. O processo da revisão integrativa compreende as seguintes etapas: (i) delimitação de um tema, (ii) estabelecimento de parâmetros de busca na literatura, (iii) caracterização dos artigos encontrados durante o processo de revisão, (iv) avaliação crítica dos estudos selecionados, (v) análise e interpretação dos resultados, e (vi) elaboração da revisão (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Na primeira etapa, delimitamos o tema a partir da pergunta: “Como estão sendo implementadas as oficinas de ciência e arte na cidade de Miracema RJ? Para responder essa questão buscamos analisar o panorama das publicações científicas indexadas no google acadêmico. A escolha pela plataforma, se justifica, pelo fato de indexar uma ampla variedade de fontes acadêmicas, incluindo artigos de periódicos, teses, livros, conferências, relatórios técnicos e outros documentos acadêmicos. Essa diversidade permite uma abrangência maior na busca por literatura relevante, facilitando a identificação de estudos que talvez não estejam disponíveis em bases de dados mais especializadas.

Para a execução das buscas necessárias, empregamos as palavras-chave específicas “Oficina”, “Ciência e Arte” e “Miracema”. Optamos por esse mecanismo de busca devido à sua relevância no contexto acadêmico, visando a obtenção de resultados relacionados à interseção entre oficinas, ciência, arte e a localidade de Miracema-RJ. O uso criterioso dessas palavras-chave nos permitiu tornar a busca objetiva e direcionar nosso foco para informações pertinentes e diretamente relevantes ao escopo da pesquisa.

Quanto à etapa três e quatro, construímos uma tabela onde foram preenchidas as informações mais pertinentes de cada trabalho selecionado. Na quinta etapa, os dados foram avaliados e discutidos de forma crítica, a fim de evidenciar os principais resultados das análises dos trabalhos encontramos e a sexta etapa compreendeu a construção desta revisão integrativa.

A abordagem metodológica adotada neste estudo possui um caráter descritivo e exploratório, fundamentando-se em uma perspectiva qualitativa que tem como propósito a identificação de dados documentais não quantitativos. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa não exclui a consideração de resultados quantitativos em suas discussões, uma vez que ambas as abordagens se complementam, embora possuam naturezas distintas (MINAYO, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Miracema-RJ, é um município situado na região noroeste fluminense, dentro do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (Figura 1.). Possui aproximadamente 26.829 habitantes e é uma localidade impregnada de cultura (AZEVEDO, 2019). Atualmente apresenta um total de 20 escolas municipais regulares e uma escola de música municipal, quatro escolas estaduais, dois CIEPS, um da rede estadual e um da rede municipal, um Instituto de Educação, quatro escolas da rede pública estadual de ensino médio e quatro escolas da rede privada de ensino. (AZEVEDO et al, 2022).

Figura 1. Localização da cidade de Miracema no Rio de Janeiro e localização da cidade de Miracema no Brasil.



Fonte: Wikipedia

Ao realizar uma pesquisa no Google Acadêmico utilizando palavras-chave específicas “Oficina”, “Ciência e Arte” e “Miracema”, obtivemos um total de 26 resultados. No entanto, ao analisar mais detalhadamente, apenas 4 desses resultados estavam alinhados com o escopo da pesquisa (quadro 1). A maioria dos trabalhos identificados estava direcionada à cidade de Miracema do Tocantins, não sendo relevante para o contexto da pesquisa, que se concentra na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 1: Trabalhos científicos identificados ao escopo da pesquisa na base dados google acadêmico.

Nome do Trabalho	Ano	Autores
Expedições por um brasil sem miséria - Oficinas de ecoarte - um relato de experiência	2017	Valéria da Silva Trajano <i>et al.</i>
Produção científica e sua importância para o ensino	2017	Sheila Pressentin Cardoso
Saúde única e cienciarte: Conceitos para o ensino de biodiversidade	2022	Jonathan Gonçalves-Oliveira
Ciência & arte no ensino das arboviroses com a participação do projeto jovens talentos para ciência FAPERJ, na cidade de Miracema-RJ	2022	Sandra Maria Gomes de Azevedo <i>et al.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O estudo “Expedições por um brasil sem miséria - Oficinas de ecoarte - um relato de experiência” de Trajano et al. (2017) descreve as experiências vivenciadas durante o projeto “Expedições Fiocruz para um Brasil sem miséria”. A pesquisa foi realizada em 2015 na cidade de Miracema-RJ, onde foram conduzidos minicursos envolvendo ciência e arte, oficinas dialógicas para a criação de materiais educacionais, atividades como contação de histórias, literatura de cordel, fotografia, “ecoarte”, “biodiversidarte” e música.

O Ribeirão de Santo Antônio, que também faz parte de Miracema-RJ, enfrenta sérios problemas ambientais, referentes a poluição, devido ao despejo excessivo de lixo e esgoto. Em vista disso, a expedição buscou sensibilizar a população sobre a questão a partir do desenvolvimento da oficina “ECOARTE”. As oficinas ocorreram nas instalações do Colégio Estadual Deodato Linhares, contando com a participação de 43 pessoas na oficina. A maioria dos participantes possuía algum vínculo com a instituição, sendo estudantes, egressos e docentes em atividade naquela unidade ou em unidades próximas.

Os participantes expressaram uma avaliação extremamente positiva da experiência com a oficina, destacando a valiosa transformação de sua perspectiva em relação ao que anteriormente consideravam como lixo. A prática permitiu que percebessem esses materiais descartados como verdadeiras matérias-primas, incentivando a criatividade individual. A reutilização de materiais e a transformação de resíduos em expressões artísticas foram particularmente enfatizadas, evidenciando a capacidade de transformar o que seria lixo em obras de arte criativas.

Além disso, os participantes reconheceram o papel inspirador da arte em suas vidas cotidianas, ressaltando que a expressão artística pode ser uma forma

significativa de comunicação pessoal. Pensamentos esses que vai ao de encontro com os de Silva (2020), onde afirma que a expressão artística desempenha um papel significativo na facilitação da comunicação, tanto a nível pessoal quanto interpessoal, no contínuo processo de desenvolvimento humano. Em particular, ela exerce uma influência marcante no âmbito da aprendizagem e na construção histórica individual.

Na oficina a ideia de reutilizar itens descartados no meio ambiente e transformá-los em arte foi percebida como uma prática simples, porém rentável. A experiência incentivou não apenas a conscientização ambiental, mas também a compreensão do potencial econômico associado à reutilização criativa de materiais, promovendo assim uma abordagem mais sustentável em suas vidas e na comunidade local.

O conceito de transformação é uma das treze categorias cognitivas delimitadas por Root-Bernstein e Root-Bernstein no livro “Centelha de Gênios: Como Pensam as Pessoas Mais Criativas do Mundo” (2001). A capacidade de transformar envolve a habilidade de visualizar novas possibilidades em objetos, ideias ou situações existentes. Essa habilidade cognitiva exige uma abordagem prática e inovadora do pensamento, caracterizada pela imaginação e reconstrução de elementos cotidianos.

O poder de transformar é particularmente relevante no contexto de reciclagem criativa e reutilização. Transformar resíduos, ou objetos aparentemente sem valor, em algo significativo ou esteticamente agradável é um traço realizado por grande inventores. Eles conseguem olhar para materiais descartados, como sucata, restos de papel, metal ou plástico, e enxergar o potencial para criar algo completamente novo (ROOT-BERNSTEIN; ROOT-BERNEIN, 2001).

Esse processo de transformação vai além da mera reutilização de materiais; ele reflete uma mentalidade que questiona o status quo e encontra soluções inovadoras para problemas comuns. Quando um artista transforma lixo em arte, ele ou ela está, na verdade, reimaginando a própria essência do que constitui um recurso valioso. Através dessa prática, o que antes era considerado inútil ganha um novo propósito, demonstrando uma profunda criatividade e engenhosidade.

Portanto, transformar envolve a criatividade para ver possibilidades onde outros veem limitações. Também requer habilidades práticas para implementar essas ideias de forma tangível. Ao explorar essa categoria cognitiva, os profissionais podem desenvolver uma perspectiva inovadora que os capacita a superar

desafios e contribuir para a sociedade de maneiras significativas, seja por meio da arte, invenções ou outras formas de expressão criativa.

A educação desempenha um papel crucial na construção de uma nova realidade social, sendo essencial na promoção de uma transformação positiva e significativa. Essa influência se manifesta principalmente através da facilitação do exercício democrático do diálogo e da reflexão, propiciando não apenas a aquisição de conhecimentos, mais profundamente, a formação de consciências críticas (FREIRE, 2014).

Ao realizar a análise do trabalho “Produção científica e sua importância para o ensino” de Cardoso (2017), observamos que o artigo publicado na revista Ciências & Ideias, ressalta a importância da produção científica na área de ensino. Área essa que vem ganhando força nas produções científicas e nos programas de pós-graduação da CAPES nos últimos anos. Em vista de contribuir para a área e sanar os desafios dos professores a autora apresentou 11 trabalhos científicos que visam contribuir para o campo do ensino. Entre as publicações sugeridas por Cardoso (2017), encontra-se o de Trajano et al (2017) mencionado anteriormente neste artigo, reafirmando a importância das oficinas e da inserção de ciência e arte em práticas socioeducativas. No contexto dos processos educativos, a Arte surge como uma alternativa valiosa, capaz não apenas de auxiliar, mas também de facilitar o processo de Ensino e Aprendizagem. Essa perspectiva ganha respaldo na ideia de que a Arte tem o poder de estimular a criatividade dos indivíduos, conforme apontado por Barbosa (2019).

O capítulo do livro denominado “Saúde única e cienciarte: Conceitos para o ensino de biodiversidade” de Gonçalves-Oliveira (2022) apresentou as relações entre os conceitos de saúde única e cienciarte por meio do ensino da biodiversidade. O autor realizou iniciativas educativas com o objetivo de sensibilizar e estimular a reflexão entre os participantes, destacando a relevância da preservação e conservação dos organismos vivos especialmente nos mamíferos brasileiros e nos ecossistemas que constituem seus habitats, realizando oficinas com estudantes do ensino médio no Colégio Deodato Linhares em Miracema-RJ, na escola de Belas artes e com alunos de pós-graduação do instituto Oswaldo cruz no Rio de Janeiro.

Este trabalho utilizou dinâmicas e desenhos baseados em caricaturas. As oficinas foram interativas, acompanhadas por uma exposição em PowerPoint, destacando as espécies de mamíferos identificadas na região de Miracema e sua importância em relação a zoonoses. Foram desenvolvidas três dinâmicas com

os participantes: (i) “Características Singulares”, visando discutir o conceito de espécie através da identificação das características marcantes em si mesmos; (ii) “Desenho de Animal da Exposição”, para identificar os animais mais representativos e discutir a importância do nome latinizado na classificação taxonômica; e (iii) “Crie Seu Animal”, identificando as características descritas pelos participantes e a correta escrita do nome científico. Os animais mais representados pelos participantes foram discutidos quanto à sua importância, distribuição geográfica e nomenclatura correta.

A análise do trabalho de Gonçalves-Oliveira (2022) demonstrou que a criação e realização das oficinas de biodiversidade não apenas consolidaram a importância do diálogo e da partilha de saberes, mas também demonstraram que a união de esforços é fundamental para uma abordagem educacional eficaz e abrangente. Essa experiência ressalta que ao promover a colaboração e a integração de diferentes perspectivas, fortalecemos o conhecimento e promovemos um ambiente educacional mais enriquecedor e significativo para todos os envolvidos.

A relação entre a criatividade, a arte e a ciência, é capaz de promover um ambiente crítico e inovador. A abordagem interdisciplinar das conexões realizadas entre ciência e arte na oficina vai de encontro com os pensamentos de Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001), pois essa interface cria um ambiente, onde as fronteiras entre as disciplinas se tornam mais fluidas. Isso pode incentivar os participantes a explorar a ciência de uma maneira mais lúdica e artística, promovendo uma compreensão mais profunda das interações entre arte e ciência.

O trabalho “Ciência & arte no ensino das arboviroses com a participação do projeto jovens talentos para ciência FAPERJ, na cidade de Miracema-RJ” de Azevedo et al (2022) teve como objetivo a elaboração e implementação de ações educativas para a popularização e divulgação dos conhecimentos científicos acerca das arboviroses, buscando a promoção da saúde na cidade. O subprojeto “Ciência e arte na construção do conhecimento científico através de oficinas” abordou de forma mais aprofundada as relações entre as oficinas e a inserção de ciência e arte na região.

A oficina foi desenvolvida por uma estudante do Colégio Estadual Deodato Linhares, sob orientação da Doutora Sandra Maria Gomes de Azevedo. As etapas se caracterizaram da seguinte forma: (i) apresentação de slides sobre o mosquito *Aedes Aegypti* e suas doenças (ii) separação dos grupos em equipes, (iii) perguntas relacionadas ao slide e (iv) realização do jogo caça aos vetores.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, os autores evidenciaram que a maioria dos alunos apresentavam dúvidas sobre o tema, mas após a aplicação da oficina, afirmaram ter reduzido essas incertezas. Além disso, os docentes que estavam presentes na oficina apresentaram vontade de incorporar a prática em suas atividades educativas, pois perceberam que os alunos se mostraram mais interessados e motivados.

A realização e inserção de jogos como meio educacional, vem se mostrando uma ferramenta eficaz no processo de ensinar e aprender, além de estimular a categoria cognitiva do brincar. A partir das brincadeiras, somos capazes de levantar novos questionamentos e descobertas sem uma cobrança para a realização de tal ato. A cobrança e a responsabilidade que são impostas pelos trabalhos formais acabam limitando as formas de pensar e agir (ROOT-BERNSTEIN; ROOT-BERNSTEIN, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta revisão, consideramos que se torna evidente que a integração de práticas que unem ciência e arte, implementadas por meio de oficinas, emerge como uma ferramenta eficaz e benéfica para o processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação se revela relevante nos diversos contextos educativos, destacando a significativa contribuição dessas abordagens na promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, envolvente e efetiva.

Torna-se evidente que a introdução de práticas que integram ciência e arte, por meio de oficinas, tem se revelado uma ferramenta positiva e impactante para o processo educacional em diversos contextos. Contudo, é crucial salientar que a região de Miracema-RJ enfrenta uma lacuna significativa em termos de pesquisa acadêmica sobre essa temática.

A desproporção entre a eficácia percebida das práticas envolvendo ciência e arte no ensino, conforme discutido neste estudo, e o baixo número de trabalhos acadêmicos relacionados à temática na região, emerge como uma vulnerabilidade a ser abordada. É notável que, apesar da existência de várias instituições de ensino na área, somente o Colégio Deodato Linhares aparece nos trabalhos analisados, indicando uma escassez significativa de pesquisa e documentação sobre iniciativas similares em outras unidades educacionais da região.

Esta discrepância destaca a necessidade de uma maior atenção a pesquisa e documentação de práticas inovadoras nas instituições de ensino locais.

Tal lacuna representa uma oportunidade para ampliar a compreensão sobre a eficácia dessas abordagens no contexto educacional regional e incentivar a disseminação de métodos de ensino mais envolventes e eficazes em toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. 2. ed. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 171 p. 2007.

CAMPANINI, B. D.; ROCHA, M.B. Ciência e Arte: Contribuições do Teatro Científico para o Ensino de Ciências. **Atas do ENPEC**. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Florianópolis. ANAIS... Florianópolis: ENPEC, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

JESUS, P. G.; RIBEIRO, C. M. Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano** – Campus Urutaí, 2021. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%20educacional%20final%20Oficina%20Pedagogica.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto -Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, 2017.

OLIVEIRA, M. G. M. Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental, 2018.

SOUZA, L. L. N.; ARAÚJO, W. P. Guia para realização da oficina pedagógica. **Instituto Federal norte de Minas Gerais**, Monte Carlos, 2020.

ROOT-BERNSTEIN, R., ROOT-BERNSTEIN, M. **Centelhas de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo.** São Paulo: Nobel, 2001.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4. ed. **Porto Alegre: Edipucrs,** 2002.

TRAJANO, V.S.; CARVALHO, A.C.C.; SAWADA, A.C.M.B.; JORGE, T.C.A. Ciência, arte e cultura na saúde. **Revista Educação, Artes e inclusão,** Santa Catarina, v. 14, n. 2, p. 134-151, jun. 2018.

TRAJANO, V. S.; MENDES, M. O.; AZEVEDO, S. M. G.; MATRACA, M. V. C.; D'ANDREA, P. S.; CARVALHO, A. C. C.; ARAUJO-JORGE, T. C. Expedições por um brasil sem miséria-oficinas de ecoarte-um relato de experiência. **Revista Ciências & ideias,** v. 8, nº 3, 2017.

VILLAÇA, I. C. ARTE-EDUCAÇÃO: A arte como metodologia educativa. **Cairu em revista.** Bahia, ano 03, n. 4, p. 74-85, jul/ago, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.007

QUEM TEM BOCA CANTA NO CORAL E QUEM TEM OUIDIDOS FRUI TODA A MÚSICA PRODUZIDA: O DESEJO MUSICAL COMO FORÇA MOTRIZ PARA A AUTO ORGANIZAÇÃO E EQUILÍBRIO SÓCIO EMOCIONAL DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Emanuela Francisca¹
Rafael Marin²
Camila Mendes³

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados parciais das atividades artístico-musicais atualmente em curso no IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações* a partir do olhar discente, tendo como foco de investigação a atuação de um Professor Visitante de Música na instituição. Com um trabalho sólido no campo artístico-musical desde 2017, o *Campus Três Corações* conta atualmente com três grupos musicais (um coral, um grupo vocal-instrumental e uma camerata experimental) com expressiva participação de alunos, colaboradores e da comunidade externa, tanto como integrantes desses grupos quanto como público. A pesquisa, desenvolvida no âmbito do PIBIC-EM/CNPq, coletou dados a partir de uma investigação etnográfica e se pautou em teorias sobre cognição elaboradas no Grupo de Pesquisa *Complex Cognition*-PUC Minas, nas obras de Edelman (2002) e Lakoff (2005), em reflexões sobre o *desejo* e a *auto-organização* humana realizadas por Chauí (1993) e Ostrower (1993), além de estudos sobre música e cérebro desenvolvidas por Sloboda (2005)

- 1 Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela PUC Minas. Professora de Língua Portuguesa e Artes do IFSULDEMINAS – Campus Três Corações. E-mail: e-manuela.silva@ifsuldeminas.edu.br
- 2 Doutor em Música pela UFMG. Professor Visitante de Música do IFSULDEMINAS – Campus Três Corações. E-mail: rafaelmarin7@hotmail.com
- 3 Bolsista PIBICEM-CNPQ. Aluna do Curso de Informática Integrado do IFSULDEMINAS – Campus Três Corações. E-mail camila1.mendes@alunos.ifsuldeminas.edu.br

e Jourdain (2000). Nosso objetivo tem sido investigar como o *desejo*, a *atenção* e a *música* estão interligados e corroboram para uma saúde mental e social que influi satisfatoriamente no desenvolvimento cognitivo de nossos discentes.

Palavras-chave: Educação Musical; Ensino Médio e tecnológico; Extensão; Atenção; Desejo.

ABSTRACT

This work presents partial results of the artistic-musical activities currently underway at IFSULDEMINAS - Campus Três Corações from the student's perspective, with the focus of investigation being the work of a Visiting Professor of Music at the institution. With solid work in the artistic-musical field since 2017, Campus Três Corações currently has three musical groups (a choir, a vocal-instrumental group and an experimental camerata) with significant participation from students, collaborators and the external community, both as members of these groups and as an audience. The research, developed within the scope of PIBIC-EM/CNPq, collected data from an ethnographic investigation and was based on theories about cognition developed in the Complex Cognition-PUC Minas Research Group, in the works of Edelman (2002) and Lakoff (2005), in reflections on desire and human self-organization carried out by Chauí (1993) and Ostrower (1993), in addition to studies on music and the brain developed by Sloboda (2005) and Jourdain (2000). Our objective has been to investigate how desire, attention and music are interconnected and contribute to mental and social health that satisfactorily influences the cognitive development of our students.

Keywords: Musical Education; High School and Technological Education; Extension; Attention, Desire.

1 INTRODUÇÃO: UMA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS AUTORES INFLUENCIADA PELA MÚSICA NO CAMPUS

No final da década de 1980, arqueólogos franceses exploraram cavernas pré-históricas no sudoeste da França de uma maneira singular cantando. Descobriram que os compartimentos com mais pinturas eram os mais ressoantes. Essa descoberta surpreendente sugere que as cavernas eram locais de cerimônias religiosas que envolviam música. Os rituais mágicos dos cro-magnons talvez fossem tão sofisticados quanto as obras de arte em torno, acompanhados por flautas, tambores e apitos. Claramente, a música é muito antiga. JOURDAIN, 2007, p. 385

Em 2022, a Unesco apresentou uma declaração assinada por 150 estados afirmando a cultura “como um bem público global”. Conceitua-se cultura como “o conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social.” (UNESCO, MONDIACULT, 2022). Com essa premissa o projeto “Professor Visitante e Plastissom II: sustentabilidade e diversidade cultural através da prática musical” vem se afirmando no Campus Avançado Três Corações com o objetivo de manter um diálogo constante entre pesquisa e extensão, tendo como campo de atuação o setor cultural em seu eixo temático música.

Este trabalho é fruto de um “desejo” de proporcionar iniciação científica para um discente do Ensino Médio Técnico Tecnológico, promovendo uma pesquisa qualitativa etnográfica que tinha como principal objetivo compreender a importância (ou não) de projetos culturais no IFSULDEMINAS - Campus Três Corações (doravante Campus). A discente bolsista selecionado pôde circular livremente por todas as atividades musicais realizadas no Campus, tanto como observadora quanto como musicista - posto que estava inscrito nas aulas de piano do Campus e participava do Coral Vozes do Coração voluntariamente. Com isso, sua experiencição como pesquisador se hibridizou a seu contato pessoal com a música, o que fez com que esse artigo pudesse em parte, ser um relato de experiência do pesquisador, alicerçado por estudos de referências bibliográficas e suas percepções, corroborado sempre pelos apontamentos e inferências da professora orientadora e do professor visitante de música.

Essa vivência musical trouxe um olhar humano à pesquisa, sem tirar seu cientificismo, tentando ampliar o conhecimento e a percepção para a importância da música em uma escola técnica tecnológica. Este trabalho apresenta

algumas dessas vivências sob a forma de olhares e inferências dos autores que se auto organizaram em vista do desejo de fazer e sentir música.

2 DA METODOLOGIA: DESEJO E AUTO-ORGANIZAÇÃO NA/PELA VIVÊNCIA MUSICAL

Para este trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa. Para Flick, von Kardorff e Steinke *apud* Hunter (2000) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. Ao se fazer pesquisa por essa premissa, busca-se uma vivência e uma experiência de quem se pesquisa, focando nos significados subjetivos, isto é, naquilo que toca o pesquisador e o leva a se auto reorganizar para dar significado. Ao refletir - latim *reflexio* = espelhar, duplicar - sobre as implicações que a música insere na vida estudantil em uma escola técnica tecnológica, a pesquisadora discente começou a construir, pela própria vivência, suas percepções sobre as implicações do ato de desejar fazer algo como um pulsor positivo que corrobora para uma saúde mental e social de quem frui a música.

Isso corrobora para conceituar a pesquisa qualitativa como um ato social de construção de conhecimento, isto é, conhecer é experienciar, depreender do vivido novo significado subjetivo ou não. Para Hunter (2000) *acontecimentos* e *conhecimentos cotidianos* são elementos para a interpretação de dados. Os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa não seriam desvinculados da vida fora do mesmo. A discente pesquisadora adentrou nos projetos musicais que pesquisou, e pode perceber como a música agia na auto-organização das ações da orientadora dentro e fora da sala de aula, e como isso começou a influenciar seu dia a dia e em seu próprio equilíbrio sócio emocional.

O conceito de cognição, que é inata à todos os organismos vivos, está relacionado à intuição. Ao adentrar os projetos musicais, a bolsista começou a, de certa forma, ampliar sua intuição, posto que quanto mais pesquisava mais se inseria nos projetos musicais. O processo cognitivo é visto também como uma forma de dizer sobre o conhecimento. Metaforicamente denomina-se cognição como um radar para o sentido. Pode-se afirmar que a bolsista ao participar ativamente dos projetos musicais começou a explorar e se atentar a esse radar buscando conhecimento para além do ensinado em sala de aula.

A orientadora e o professor visitante também fizeram uma reflexão contínua sobre seu próprio comportamento ora como pesquisadores, ora como

fruidores, ora como intérpretes. Nesse período de pesquisa, a discente com a colaboração da orientadora e do professor visitante começou a formar um arcabouço de relatos, desabafos, reflexões de seus colegas - participantes dos projetos culturais. Este material foi analisado buscando-se chegar a possíveis respostas à pergunta-problema que regeu o projeto de pesquisa:

Como expandir a percepção musical dos discentes e da comunidade externa do Campus Avançado Três Corações de maneira que participantes e público ouvinte do projeto possam fruir a música?

Inf. 3: “Cara, eu cresci ouvindo meu pai cantar ... então desde pequeninha eu cantei. Eu não sei explicar... eu canto quando eu tô feliz, eu canto quando eu tô triste, eu acho que é uma forma de expressão mesmo sabe... da gente... expressar o que a gente está sentindo... não necessariamente precisa ser isso mas... funciona assim... eu canto o tempo inteiro, eu amo cantar, amo.

Ao escutar esse depoimento em um dos ensaios do Coral, a pesquisadora discente traz para suas reflexões a aproximação entre amor e desejo. Ela cita Hobbes (apud, Chauí, 1990) “do que os homens desejam se diz também que amam [...]” na tentativa de embasar a afirmação de que o informante, num amor filial, parece *querer(desejar)* seguir os passos do pai na vivência musical. A pesquisa qualitativa traz para o campo científico essa contextualidade como fio condutor na análise, em que pesquisador tem uma interação dinâmica com seu objeto de estudo.

A cognição é um motor da auto-organização. Pode-se dizer que o indivíduo - como um organismo que é - está sempre buscando a homeostase - isto é, o sentido para tudo que acontece. “Um organismo que não produzisse sentido se perderia nos meandros de sua existência” (MARI et al, p.1, 2024). O indivíduo precisa fazer *sentido* para produzir sentido, pois “[...] conhecer é uma condição para viver.” (MARI et al, p.1, 2024). Sem a cognição não se vive, o ser não sente, não pensa. Todo o organismo tem um propósito, não navega neste mundo casualmente. Como primeiro instinto, ele busca aquilo que provê energia. Ele sempre buscará o que é mais importante, isto é, pontos que facilitam sua sobrevivência, e que deêm menos trabalho para ser realizado.

Os alunos parecem se envolver nos projetos musicais guiados pelas *affordances*, isto é, eles buscam no ambiente o que mais se aproxima de seus valores, que consideram importantes para a sobrevivência. Na próxima seção, tentar-se-á demonstrar através de recortes dos depoimentos coletados durante os

projetos culturais, como se percebe a forte presença do desejo como uma auto-organização de todos os envolvidos nesses projetos.

3 INDÍCIOS DE DESEJO

Nesta pesquisa percebemos o desejo como força motriz na auto-organização dos estudantes que optaram por fazer alguma atividade musical no Campus Três Corações. Em meio a tantas atividades propostas no curso técnico de nível médio, eles encontram (fazem acontecer!?) “tempo” para se dedicarem à música.

Segundo Chauí (1990) Leão Hebreu afirma que todos os seres humanos são habitados pela *alma do mundo*, que os orienta numa infalível cognição que, nos seres insensíveis, pode ser chamada de *desejo natural* ou *inclinação*, enquanto que nos seres sensíveis, pode ser chamada de *desejo sensitivo* ou *apetite*, e nos racionais pode ser chamada de *desejo racional* ou *vontade*. Na pesquisa realizada, principalmente, no Coral Vozes do Coração - antes e depois dos ensaios - coletou-se diversos relatos sobre o desejo em suas mais variadas facetas.

Inf. 4: “E ela ajuda a gente, pelo menos no meu caso, não sei se isso acontece com vocês. Quando acontece algum tipo de identificação com a música, muitas vezes a gente se vê em, né, em alguma letra, alguma melodia e, e... aquilo te desperta algo. Tanto para uma extrema alegria, como também para uma possível tristeza, né, e você chora, você esvazia.”

Inf. 1: “Ver meu pai tocando me despertava um interesse de tocar também... foi uma influência do meu pai primeiramente.”

Inf. 2: “As aulas dele me fizeram... [pensar] tipo assim mano, e se eu fizer faculdade de música? Eu nunca tinha pensado sobre, foi tipo uma virada de chave.”

Três sujeitos diferentes, mas com um mesmo tema: a prática musical paralela às aulas obrigatórias. O primeiro informante traz a questão da música como algo inerente, que identifica com o emocional do ser humano e sua oportunidade de cantar.

Marilena Chauí também observa que a palavra *desejo* deriva do verbo *desidero*, que, por sua vez, deriva do substantivo *sidus* ou *sidera* (conjunto de estrelas, constelação). Por designar os astros, a palavra *sidera* é usada como louvor, atingido ou fulminado por um astro. De *sidera* tem-se o termo *considerare* (examinar com cuidado, respeito e veneração) e *desiderare* (cessar de olhar).

Segundo a autora (p. 22, 1990), “pelo corpo astral, nosso destino está inscrito e escrito nas estrelas e *considerare* é consultar o alto para nele encontrar sentido e guia seguro de nossas vidas”. De *sidera* também se deriva a palavra *desiderium*, que é a decisão de tomar nosso destino em nossas próprias mãos, mas que também pode significar *perda* ou *privação* (do saber sobre o destino).

O inf.2 traz em sua fala essa representatividade do desejo, essa inclinação de tomar o destino em suas mãos quando afirma que se ele quiser, pode fazer faculdade de música! O desejo é dele. Está nas mãos dele. Mas, foram as aulas de música no Campus que o levaram a “virar essa chave” como ele mesmo o disse.

A palavra *desejo* significa “vontade consciente nascida da deliberação” (para os gregos, *boulesis*). Com isso vê-se que a palavra *desejo* carrega certa ambiguidade: ora como *carência* e/ou *perda*, ora como *vontade consciente*. Nos sujeitos informantes 4 e 1, vê-se o desejo como carência e/ou perda. Os opostos tristeza/alegria citados na fala do inf. 4 demonstra essa falta. Só pode haver alegria onde não há tristeza, inversamente pode-se dizer que a tristeza existe pela falta da alegria. Em ambas as dimensões é o desejo que impulsiona essa ambiguidade, posto que ele está na carência. Se estou triste, desejo a alegria e por isso faço música, para encontrar esse sentimento. Se estou alegre, desejo lembrar a tristeza, ou dela me esquivar, e procuro a música para que isso se realize.

O desejo como vontade consciente pode ser visto na fala do inf. 2. Ele tem uma vontade consciente. Não realizada antes, até a “virada da chave”. Ele se encontra como um sujeito desejoso, capaz de se perceber como aquele que pode escolher de acordo com sua vontade consciente.

Em sua origem, o *desejo* alça à plenitude. Thomas Hobbes compara *desejo* a *amor*, dizendo que “do que os homens desejam se diz também que amam, [...] desejo sempre se quer significar a ausência do objeto”. Quando o inf.4 diz “*Tanto para uma extrema alegria, como também para uma possível tristeza, né, e você chora, você esvazia.*” De certa forma este sujeito fala que alegria vem após se esvaziar a tristeza. Ele almeja a alegria, e ela está presente somente quando tristeza se esvazia, quando sua falta se faz presente.

Caminhando mais adiante temos a teoria do desejo de Freud, em que a partir da interpretação dos sonhos, se enlaça desejo e memória. Por conseguinte, a relação com a memória é uma relação com o tempo, em que o desejo se constitui como temporalidade.

Inf. 3: “Cara, eu cresci ouvindo meu pai cantar então desde pequeninha eu cantei. Eu não sei explicar... eu canto quando eu tô feliz, eu canto quando eu tô triste, eu acho que é uma forma de expressão mesmo sabe... da gente... expressar o que a gente está sentindo... não necessariamente precisa ser isso mas... funciona assim... eu canto o tempo inteiro, eu amo cantar, amo. Canto o dia inteiro... eu, eu gosto é um sentimento gostoso, eu amo música. Eu acho que quando eu canto eu, eu me sinto parte de alguma coisa... sabe? Parece que eu pertenco alguma coisa eu me sinto... pertencente... a música. Eu amo música, eu amo cantar! Quando eu canto eu realmente sinto que os males espantam! Enfim acho que quem canta é mais feliz... eu canto quando eu tô com medo, eu canto quando eu tô alegre, eu canto quando eu tô triste. É muito bom cantar!”

O inf. 3 tem em sua memória “o cantar do pai”. Esse pai que é o Toten – sua ancestralidade, e que de certa forma torna-se seu tabu – “ eu cresci, ouvindo meu pai cantar, então desde pequenina eu cantei. Ela canta porque o pai cantava, ou ela canta porque isso toca sua memória afetiva e a faz cantar?

Pode-se ainda perceber nessa pesquisa de Campus como o desejo é movimento. Como indaga Aristóteles, citado em Chauí (p.28,1990) em seu livro *Lambda da Metafísica*: como haverá movimento se não houver causa motriz em ato? Para haver mudança é preciso de uma força motriz, de uma causa geradora, de um motor primeiro.

“O movimento é o meio que o imperfeito cria para chegar-se ao imutável. O desejo move o mundo, ânsia da matéria indeterminada em busca de sua forma acabada e para sempre inalcançável.” (CHAUÍ, p. 29, 1990).

Todos os informantes citados nessa seção se movimentam para o campo das Artes depois de terem sido, de certa forma, tocados pelo desejo. O contato com a música trouxe memórias afetivas, reminiscências possíveis por esse “estar com a música em uma escola técnica”, proporcionando que esse desejo latente emergisse e proporcionasse essas experiências. Na próxima seção apresentar-se-á como a auto-organização é fruto desse desejo latente e como ela parece ser outro motor para essa busca pela música em uma escola técnica.

4 AUTO-ORGANIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O conceito de cognição pode estar relacionado à intuição e nesta perspectiva se manifestar a partir de processamentos que ocorrem em diversas áreas do cérebro (nas estruturas do córtex, nos estados mentais, em padrões mnemônicos etc.). O indivíduo detém meios para conseguir explorar, discretizar, categorizar e integrar informações, conforme métodos para a auto-organização. O processo cognitivo é visto também como uma forma de dizer sobre o conhecimento, metaforicamente pode-se afirmar que a cognição é um “radar” para o sentido, isto é, pela cognição o indivíduo apreende, dá sentido ao que está vivendo.

Como afirma Mari et al (2024) “um organismo que não produzisse sentido se perderia nos meandros de sua existência [...]”. Conhecer é pois, uma condição para viver.

*Inf. 8: “No coral a gente teve um aluno, quando ele chegou no instituto [...] ele tinha uma dificuldade motora e na fala [...] Ele não conseguia se comunicar através da fala, ele falava, mas ele travava... era aquele gago que arghhh, e não sai a palavra, né então pra ele falar uma frase demorava [...] O ritmo que eu ensinei a ele no pandeiro ele imprimiu na fala, e aí quando, quando ele colocou o ritmo na fala ele conseguiu falar sem pensar *fala batendo palmas no ritmo*, né, o que ele travava era *imitando a fala do menino*: Ter. Que. Pensar. e aí travava e não saía nada. E a comunicação desse menino, assim... no IF mudou da água pro vinho”.*

O inf. 8 traz para a cena da pesquisa de campo um indivíduo com problemas graves de fala devido a uma disfunção cerebral que ele adquiriu desde a gestação. Ele conseguia discretizar, categorizar e integrar informações, mas ao tentar passar pela fala o que estava compreendendo, isso não lhe era permitido devido a essa disfunção. Na fala do inf. 8 percebe-se como ocorre uma auto-organização deste indivíduo. Ele aciona outros elementos à fala, se auto organiza para fazer sentido. Ao conseguir se fazer entender, ele imprime na sua fala pelo ritmo do pandeiro, um sentido e seu ouvinte percebe e passa a compreendê-lo.

Quando o inf.8 traz em sua fala “e a comunicação desse menino, assim... no IF mudou da água pro vinho” ele infere ao elemento ritmo um papel de auto organizador da cognição desse indivíduo. A música é composta por três elementos: melodia, harmonia e ritmo. Segundo Benveniste (1991) *rytmós* e *rein*, são palavras que possuem em sua raiz etmológica o mesmo sentido: fluir. Para

Benveniste (1991) seria a forma no instante em que é assumida por aquilo que é movedição, fluido, ou seja, aquilo que não tem consistência orgânica recebe uma forma improvisada, momentânea, modificável. A fala do indivíduo com disfunção cerebral ganha esse *rytmós* e flui, fazendo-se compreender. A marcação no pandeiro é momentânea, dura o instante em que se fala, mas é satisfatória para o que se espera: produzir sentido. O ritmo “construído” com a ajuda de um instrumento musical parece trazer uma nova organização cognitiva.

O organismo precisa se reequilibrar incessantemente. Deve lutar contra os obstáculos de “um ambiente que nos é, ao mesmo tempo, hostil e amigável”. Como Alva Noë, citado em Mari (2024) acredita “A percepção [...] é algo que nós fazemos”, não acontece involuntariamente. O complexo é feito de diversos itens diferentes, heterogêneos, como por exemplo, os sistemas biológicos. Esses sistemas inatos se unem a um elemento externo – o pandeiro – que ao produzir ritmo auto organiza a fala e torna-se possível a comunicação.

Aí naquele dia, na quinta-feira era dia de pote da gratidão. Toda vez que chegava na vez do ‘nome do menino’, os meninos chegavam até a virar o olho ‘ah meu Deus, vai demorar’, né? Dessa vez quando chegou no ‘nome do menino’, a gente de mãos dadas, o ‘nome do menino’, começou ‘Eu. Queria. Agradecer...’ e destrambelhou a falar e a gente entendendo, todo mundo começou a chorar ‘nome do menino’ você tá falando’, e foi uma comoção [...]

Todo indivíduo tem um propósito, ele não navega neste mundo casualmente. Há sempre o primeiro instinto de buscar provê energia, ou seja, tudo que facilite a sobrevivência e que seja fácil de ser realizado. Segundo Mari (*et al*, p. 01, 2024), “o organismo busca no ambiente se conduzir por *affordances* que melhor propiciam valores para sua sobrevivência”, sendo preciso considerar uma margem de erro a qual servirá de aprendizado, colaborando para a auto-organização da vida. Assim, um dos meios de garantir a auto-organização da vida é através da produção de sentido.

O inf.8, em sua fala, tenta traduzir como a comunicação deficitária trazia um mal-estar para o grupo em que se encontrava o indivíduo com disfunção cerebral, e conseqüentemente, para si próprio. Havia um gasto de energia na tentativa de se comunicar. O que foi minimizado por algo externo – um instrumento musical tocado em uma pulsação física.

Para Mário de Andrade (1987, p. 12) “os elementos formais da música, o som e o ritmo, são tão velhos como o homem. [...] os movimentos do coração, o ato

de respirar, são elementos rítmicos [...]. o ritmo no homem é o pulsar vital”. Com essa afirmação percebe-se que o ritmo imposto pelo pandeiro é simplesmente uma motivação externa para uma auto-organização interna. O indivíduo com disfunção cerebral, continua com a patologia, porém agora, ele auto organiza, traz novos mecanismos cerebrais para compreender o ritmo, que é inato a ele, e aplicar na fala para produzir sentido.

O ritmo tem essa qualidade dinamogênica, pois age diretamente no homem sem precisar de um filtro de consciência (ANDRADE, 1987). É inato à atividade humana, o que se traz de novo é como algo externo – um instrumento musical – consegue mobilizar processamentos no cérebro debilitado e promover uma nova maneira de falar, que dura o tempo em que o ritmo é executado pelo pandeiro.

O *Umwelt* é criado a partir de características da complexidade do ambiente. Como afirma Gibson citado em Mari (2024) segundo o axioma da informação as experiências são sempre únicas, singulares, e nunca se repetem, por mais que possam se assemelhar a fatos que o ser já vivenciou. O indivíduo com disfunção cerebral, pode ter escutado o ritmo do pandeiro em outras situações, mas quando o inf. 8 lhe coloca o ritmo do pandeiro como um elemento para reorganizar sua fala, surge um *Umwelt*, uma experiência única que passa a fazer parte da reorganização da fala deste indivíduo. Segundo o inf. 8, este discente com disfunção passa a bater palmas em um ritmo determinado, toda vez que quer falar em público, e se fazer entender.

“O enativismo é responsável por caracterizar um deslocamento nas perspectivas de interação entre um organismo e o ambiente onde ele atua.” (MARI, 2024, p23). O enativismo redesenha a relação entre organismo e meio ambiente, está fixado na experenciação natural do organismo com o ambiente. Ao se comunicar ao ritmo de um pandeiro, haveria um enativismo por parte do indivíduo em questão? Pensando que o ritmo é inerente a todo indivíduo e que foi apenas estimulado por um agente externo, acredita-se que se possa dizer que ao transferir o ritmo do pandeiro para as próprias mãos (o indivíduo com disfunção) passou a bater palmas quando queria falar em público, ele se auto organizou-se para fazer sentido, pela experiência direta com o ritmo musical. .

A experiência é unitária, diz respeito à singularidade que experiencia em tempo e espaço determinados. Mesmo que vestígios mnemônicos os reporte a experiências anteriores, não será igual. Os seres mudam conforme vivenciam o mundo. O enativismo enfatiza a história da atividade orgânica como fornecendo

algo extra, e não o exercício de capacidades conceituais. O que precisa para “experenciar” é justamente a “história do organismo e a história de várias contingências de reforço”.

O enativismo é oposto ao conceptualismo e ao representacionismo, pois o que conta é a riqueza real da experiência. Hutto citado em Mari (2024) diz que o que é importante é o organismo com seu ímpeto histórico-experencial para superar as barreiras do sensorial.

A percepção é um complexo de motivações e atividades contínuas do agente cognitivo feita a partir de necessidades, comportamentos e história do organismo. (MARI, 2024, p.26). Ao se perceber como um indivíduo com ritmo, ele usa dessa faceta inerente para se auto-organizar e fazer sentido.

5 CONCLUSÃO: O DESEJO MUSICAL COMO CAMINHO PARA AUTO-ORGANIZAÇÃO

Ao longo de todo trabalho de campo desenvolvido, pode-se perceber – percepção como um complexo de motivações e atividades contínuas - como a experiência musical influi diretamente na vida dos indivíduos. Tanto os que participam ativamente dos projetos cantando ou tocando um instrumento musical, quanto os que fruem a música produzidas.

O IFSULDEMINAS – Campus Três Corações em sua faceta cultural proporciona uma experiência musical incessante para todos os que dele usufruem. No início, os indivíduos ainda não familiarizados com música “de qualidade” observam de longe, processando as informações com vistas a fazer sentido, mas com a experiência efetiva, começam a desejar fazer parte dessa faceta. “A cognição depende do sistema estrutural e funcional do corpo com sua interação dinâmica e recíproca com o ambiente. ” (MARI et al, 2024, p. 21). A cognição como um “radar” do sentido fornece essa forma de o indivíduo agir no mundo, percebendo-se como coautor deste emaranhado de conhecimentos que vão se discretizando a partir do momento que ele passa a experenciar a vida.

O desejo pela música parece ser a força motriz que produz no indivíduo uma experiência divergente do que se espera em uma escola técnica tecnológica. Fazer música num contexto assim, é de certa maneira, ir contra o que se é determinado, para alçar outros níveis de auto-organização, buscando produzir e compreender sentidos que não se limitam ao tecnicismo, mas que abarcam infinitas possibilidades de estar e ser no mundo.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Pequena História da Música**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 1987.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edipro, 2012.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Lingüística Geral I . Campinas: UNICAMP, 1991.

CHAUÍ, M. Laços de desejo. In: NOVAES, A. (org.). **Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.

DIONÍSIO, Gustavo Henrique. **Desejo, Vontade, nada**: de Schopenhauer a Freud, Freud com Schopenhauer. *Psicol. pesq.* vol.15 no.3 Juiz de Fora dez. 2021. Disponível em: 06.pdf (bvsalud.org). Acesso em 13/06/2024.

GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: esta é a questão? revista Scielo. *Psic.: Teor. e Pesq.* 22 (2) • Ago 2006. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3j/>. Acesso em 19.ago.2024.

JOURDAN, R. **Música, Cérebro e êxtase**. São Paulo: Objetiva, 2007.

KEHL, M.R. O desejo da realidade. In:NOVAES, A.(org.). **Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.

MARI, H; CAVALHEIRO, J.C.; NASCIMENTO, M. do. **Interfaces entre linguagem e cognição: do pensamento à ação**. Belo Horizonte: Artesão, 2024.

NOMINÊ, B. **A criança e o saber**. Revista Marraio, n.3, p. 57-67, Rio de Janeiro, abril de 2002.

STEINBERG, Samantha Abuleac. **Enlaces do grafo do desejo com os discursos, a partir do Seminário 16, de Jacques Lacan**. *Stylus* (Rio J.) no.32 Rio de Janeiro jun. 2016. Disponível em: Stylus 32.pdf (bvsalud.org). Acesso em 13 jun. 2024.

SCOTTI, Sérgio. **Uma ética do desejo**. Disponível em: *Psicanálise: uma ética do desejo* (ufc.br). Acesso em 13/06/2024.

UNESCO. **MODIACULT** (Conferência Mundial da UNESCO sobre Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável). Cidade do México, 28-30 de setem-

bro de 2022. Projeto de declaração final. Original: Inglês/francês. Disponível em: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/10/6.MONDIACULT_EN_DRAFT%20FINAL%20DECLARATION_FINAL_1.pdf. Acesso em 04 Jan. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.008

SAÚDE, CULTURA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DO HIV ATRAVÉS DA CULTURA DO HIP-HOP IMPORTANTE INTERSECÇÃO EXTRAMUROS DA SAÚDE

Sandra Conceição dos Santos¹

RESUMO

Neste estudo, eu empreendo uma investigação sobre a narrativa que emerge da colaboração entre os campos da Saúde, da Cultura e da Educação. Eu reconheço a colaboração de intersecção entre as áreas da Saúde, da Cultura e da Educação como essencial para garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos jovens. O objetivo do meu artigo é explorar detalhadamente esta intersecção, examinando as narrativas que emergiram da minha interação com um profissional do Instituto de Infectologia Emílio Ribas – IIER. As seções subsequentes do meu artigo explorarão de forma mais aprofundada o contexto da intersecção entre Saúde, Cultura e Educação (Seção 1), métodos e narrativas (Seção 2) e conclusão (Seção 3). Cada seção oferecerá insights valiosos sobre a importância dessa colaboração e suas implicações práticas. Como profissional que se utilizou da formação em Pedagogia Hospitalar, eu me inspirei na história de um jovem que vive com HIV de transmissão vertical (adquiriu da mãe no parto ou pela amamentação), e utilizei a cultura HIP-HOP como ferramenta de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), com foco em HIV/AIDS, na Casa de Cultura da Zona Norte de São Paulo, na linguagem dos jovens para os jovens. O meu estudo centra-se nas experiências de jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 25 anos, que enfrentam o desafio de viver com o HIV/ou doenças crônicas transmissíveis. Seguindo esta linha, a pesquisa narrativa surge como uma ferramenta valiosa para explorar a experiência humana através da narrativa pessoal, implicando processos de atribuição de significado e representação a experiências individuais ou testemunhadas em contextos

¹ Presidente do Instituto Nacional de Pedagogia Extramuros - SP, sandra.santos10@outlook.com.br.

específicos. Eu acredito que garantir-lhes o acesso a uma educação de qualidade, bem como à cultura e ao apoio necessários, é crucial para o seu desenvolvimento pessoal e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Este artigo proporcionou uma visão abrangente da intersecção extramuros da saúde e de como eu, como pedagogo hospitalar, pude desenvolver um projeto estratégico na linguagem de jovens para jovens.

Palavras-chave: HIV/Aids; Pedagogia Hospitalar; Intersecção extramuros da Saúde; jovens vivendo com HIV Transmissão Vertical.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, minha abordagem narrativa, fundamentada em uma perspectiva (auto)biográfica, destaca-se por suas interações pessoais, contribuindo significativamente para a construção da minha compreensão e reflexão contínua sobre identidade pessoal e profissional por desenvolver um trabalho da saúde para educação. Seguindo esta linha, a pesquisa narrativa, conforme definida por Clandinin e Connelly (2015), emerge como uma ferramenta valiosa para explorar a experiência humana por meio da minha narrativa pessoal, implicando processos de atribuição de significado e representação às minhas experiências individuais ou testemunhadas em contextos específicos. A prática de contar, recontar e reviver tais narrativas promove uma compreensão mais profunda das minhas vivências.

A persistência da epidemia de HIV/aids e de doenças crônicas transmissíveis, como Sífilis, Hepatites Virais, Tuberculose e Hanseníase, impõe desafios significativos globalmente, afetando não apenas a saúde física, mas também a qualidade de vida e as oportunidades educacionais e culturais dos jovens impactados por essas condições. Assegurar-lhes acesso à educação de qualidade, bem como à cultura e apoio necessários, é crucial para o desenvolvimento pessoal deles e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Meu estudo concentra-se em jovens de 13 a 25 anos que enfrentam diariamente o desafio de conviver com tais condições de saúde, uma população frequentemente confrontada com obstáculos significativos em sua trajetória educacional e cultural. Reconhecendo a colaboração de intersecção entre os campos da Saúde, Cultura e Educação como essencial para garantir o bem-estar e o desenvolvimento desses jovens, meu artigo visa explorar detalhadamente essa intersecção, examinando as narrativas que emergiram da minha interação com um profissional do Instituto de Infectologia Emílio Ribas – IIER, por minha formação em Pedagogia Hospitalar, que, inspirado pela história de um jovem vivendo com HIV de transmissão vertical (adquiriu HIV da mãe no parto ou pela amamentação), utiliza a cultura do HIP-HOP como ferramenta de prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), com foco em HIV/AIDS, na Casa de Cultura da Zona Norte de São Paulo.

Ao término deste estudo, almejo fornecer uma visão mais aprofundada e contextualizada da colaboração entre saúde, cultura e educação, evidenciando como essa intersecção pode desempenhar papel fundamental na promoção

dos direitos educacionais, culturais e no bem-estar dos jovens afetados pelo HIV/Aids e/ou doenças crônicas transmissíveis. Conforme afirmou Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR NO SÉCULO XXI

Eu, como pedagogo hospitalar do século XXI, apresento cenários sob diversas perspectivas. Respeito teoricamente a lei e os direitos das crianças e adolescentes, e meu papel atuando na educação em saúde deve estar dentro das minhas competências e atribuições. Quando penso em progresso, no olhar humanizado e principalmente quando enxergo outras possibilidades de trabalho, nós, profissionais pedagogos hospitalares que atuamos da saúde para a educação, assumimos diferentes formas. Devo olhar estrategicamente para atender às necessidades específicas de meus alunos. Esse olhar é importante na integração destes estudantes na intersecção entre saúde e educação, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com adolescentes e jovens. Este tópico explora as implicações e os desafios enfrentados por mim, um educador profissional que trabalha junto à equipe multidisciplinar hospitalar e no desenvolvimento do trabalho extramuros da saúde para educação.

[...] a importância de elaborar sugestões e aprimorar saberes teóricos e metodológicos, com o intuito de alcançar o propósito de manter em andamento os processos de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e adolescentes em tratamento hospitalar (CECCIM, R. B. & FONSECA, 1999, p.117).

Ao desenvolver projeto com os jovens, enfrentei desafios significativos, especialmente quando não tenho acesso a uma ampla gama de materiais de referência para apoiar minha atuação. Essa falta de recursos cria lacunas no desenvolvimento de estratégias que vão além das recomendações do planejamento escolar. No entanto, vejo oportunidades na educação invertida e na pedagogia hospitalar para adaptar a aprendizagem às necessidades individuais dos alunos.

A educação invertida é uma abordagem pedagógica que ganhou destaque nos últimos anos. Nesse modelo, reconfiguramos o processo de aprendizagem, invertendo as atividades tradicionais da sala de aula. Segundo Bergmann e Sams (2012), a aprendizagem digital é intuitiva para os alunos, pois falamos a mesma

língua que eles. No entanto, como pedagogos, precisamos ser dinâmicos e planejar cuidadosamente a conexão de conteúdos e conceitos. Isso exige estudos dirigidos e reflexões críticas, representando um reaprendizado do nosso papel docente em comparação com as aulas tradicionais.

Com o uso de conteúdo transmitido por meio de vídeos online, os alunos podem ajustar o ritmo de aprendizado e progredir conforme suas necessidades, desenvolvendo habilidades essenciais de gestão do tempo. Em minha prática como pedagoga hospitalar, adapto minhas estratégias para atender às especificidades dos alunos, independentemente de estarem regularmente matriculados em uma instituição de ensino ou não. Afinal, nem sempre eles estão inseridos em um ambiente escolar convencional.

REFLEXÃO SOBRE A INTERSECÇÃO DA CULTURA DO HIP-HOP, JUVENTUDE E PEDAGOGIA HOSPITALAR

Conforme delineado por Hill (2014), a Pedagogia do Hip-Hop é uma abordagem educacional culturalmente relevante que visa fomentar a compreensão crítica e o empoderamento dos estudantes por meio da cultura do Hip-Hop. A Pedagogia do Hip-Hop é caracterizada por sua natureza empírica e prática, fundamentada nas experiências vividas pelos jovens e na cultura que eles constroem e experimentam. Reconheço os jovens como participantes ativos de sua própria educação e valorizo a cultura do Hip-Hop, com seu enfoque na expressão criativa, resistência e comunidade, como um instrumento eficaz para o aprendizado.

Entretanto, enfrentei desafios significativos, especialmente quando não tinha acesso a uma ampla gama de materiais de referência para apoiar minha atuação. Essa falta de recursos ainda hoje cria lacunas no desenvolvimento de estratégias que vão além das recomendações do planejamento do trabalho desenvolvido na saúde. No entanto, vejo oportunidades na Pedagogia do Hip-Hop para adaptar a aprendizagem às necessidades individuais dos alunos.

No âmbito da pedagogia hospitalar, a educação baseada na cultura do Hip-Hop assume uma relevância especial. Os jovens em ambientes hospitalares frequentemente enfrentam desafios singulares, como o isolamento social, a ansiedade e a falta de controle sobre seu ambiente. A Pedagogia do Hip-Hop, com seu enfoque na autoexpressão, comunidade e resistência, pode proporcionar a esses jovens uma maneira de se conectar com os outros, expressar suas experiências e se sentirem empoderados em suas circunstâncias.

Em suma, a educação baseada na cultura do Hip-Hop representa uma tentativa de estabelecer uma pedagogia que seja relevante e envolvente para os jovens. Como pedagoga hospitalar, valorizo a cultura do Hip-Hop como uma fonte valiosa de conhecimento e experiência, diante desse olhar utilizei para promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

SEÇÃO

As seções subsequentes deste artigo explorarão de forma mais aprofundada o contexto da intersecção entre Saúde, Cultura e Educação (Seção 1), métodos e narrativas (Seção 2) e conclusão (Seção 3). Cada seção oferecerá insights valiosos sobre a importância dessa colaboração e suas implicações práticas.

O artigo objetivou avaliar a eficácia das interações entre o Pedagogo hospitalar e os jovens vivendo com HIV de transmissão vertical (adquiriram HIV da mãe pelo parto ou pela amamentação) na promoção da saúde, cultura e educação através da cultura do HIP-HOP e analisar o impacto da colaboração de intersecção entre as áreas da Saúde, da Cultura e da Educação na prevenção e conscientização nas IST com foco em HIV, através da cultura do HIP-HOP nos espaços culturais.

SEÇÃO 1: INTERSECÇÃO ENTRE SAÚDE, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA JOVENS QUE VIVEM COM HIV/AIDS E/OU DOENÇAS CRÔNICAS TRANSMISSÍVEIS

Os adolescentes e jovens adultos estão infectados e afetados pelo HIV/AIDS mais do que qualquer outro grupo populacional. As características socio-demográficas e culturais dos adolescentes e adultos jovens que vivem com HIV/AIDS indicam a necessidade de intervenções preventivas e de atendimento clínico mais humanizados e de qualidade para atender às necessidades de adesão ao tratamento desta população de forma mais eficaz, abrangente e participativa.

Tanto o Manual de Rotinas de Assistência ao Adolescente Vivendo com HIV/AIDS (Brasil, 2006) quanto o Manual de Adesão ao Tratamento de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS (Brasil, 2008) destacaram a importância dos profissionais de saúde em acolher e apoiar as pessoas vivendo com HIV/AIDS durante o tratamento clínico e antirretroviral. No entanto, a questão continua sendo um

dos grandes desafios, pois as equipes de saúde ainda não conseguiram garantir uma adesão satisfatória ao tratamento clínico ambulatorial para a maioria dos pacientes.

Conforme aceleração da resposta busca para alcançar as Metas de Tratamento 95-95-95 recomendadas pela UNAIDS para 2021 – o que significa que 95% de todos os indivíduos que vivem com HIV conhecem o seu estado, 95% diagnosticados com HIV têm acesso ao tratamento antirretroviral e 95% das pessoas em tratamento são com vírus suprimidos e, portanto, incapazes de transmitir o vírus – as metas também esperam uma diminuição na taxa de novas infecções por HIV para 500 mil por ano até 2030 para o alcance da meta que Visa Zero Discriminação.

Segundo a UNAIDS entre 2015 e 2019, o número de novas infecções por HIV em crianças e adultos estava em estabilidade no Brasil, com cerca de 48 mil casos anuais. Em 2020, a curva apresentou um leve crescimento, passando para 49 mil infecções e, em 2021, houve um novo aumento, com 50 mil novos casos entre crianças e adultos. No mesmo ano, foram registradas 13 mil mortes em decorrência da Aids. A América Latina seguiu, na última década, esse mesmo cenário de platô com um ligeiro crescimento anual.

Segundo o último Boletim Epidemiológico HIV/Aids | 2023 (pg.9 – MS; 2023). No Brasil, de 1980 a junho de 2023, foram detectados 1.124.063 casos de aids. A taxa de detecção apresentou um decréscimo 20,8% no ano passado, passando de 216 casos/100 mil habitantes em 2012 para 171 em 2022. No mesmo período, observa-se que essa redução foi mais expressiva no sexo feminino (37,8%) em comparação com o masculino (10,8%). Em 2022, foram registrados 36.753 casos de aids. A razão de sexos, expressa pela relação entre o número de casos em homens e mulheres, foi de 25 homens para cada dez mulheres. Em relação ao HIV, de 2007 a junho de 2023, foram 498.594 casos registrados, sendo 43.403 novos diagnósticos em 2022. Já no recorte entre 2012 e 2022, um total de 52.415 jovens com HIV, de 15 a 24 anos, de ambos os sexos, evoluíram para aids, mostrando a importância do desenvolvimento da doença nessa faixa etária e a necessidade de envidar esforços para a vinculação aos serviços e a adesão à terapia antirretroviral (TARV). Em 2022, a razão de sexos entre jovens de 15 e 24 anos foi de 28 homens para cada dez mulheres.

Neste contexto, a minha experiência emergiu como um facilitador para o desenvolvimento de intervenções visando promover a adesão ao tratamento clínico entre os jovens acompanhados no Instituto de Infectologia Emílio Ribas.

Além disso, esses jovens foram capacitados para atuarem como multiplicadores, um dos quais apresenta neste artigo a proposta de utilizar a cultura do HIP-HOP como uma ferramenta de prevenção. Este projeto foi implementado na Casa de Cultura da Freguesia do Ô - Salvador Ligabue.

SEÇÃO 2: MÉTODOS E NARRATIVAS

Neste estudo, elaborei as narrativas a partir da minha observação como profissional do Instituto de Infectologia Emílio Riba – IIER Utilizei meus conhecimentos em Pedagogia Hospitalar como ferramenta de trabalho junto aos jovens que vivem e convivem com HIV/aids para desenvolver projetos de prevenção relacionados às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), com foco especial no HIV.

A base teórica e metodológica foi fundamentada na abordagem de pesquisa (auto) biográfica em educação, conforme proposta por Passeggi (Passeggi, M. C. 2011, 2016). Optei por um método descritivo e qualitativo, que me permitiu aprofundar a compreensão das experiências dos jovens que vivem e convivem com HIV, acompanhados no IIER e pela Fundação Poder Jovem, instituições que desempenham um papel crucial em suas vidas.

Desenvolvi um trabalho de prevenção e conscientização das IST com foco em HIV/Aids, por meio de reuniões com o gestor, o coordenador cultural da Casa de Cultura da Freguesia do Ô e a Fundação Poder Jovem, com o apoio do Instituto de Infectologia Emílio Ribas. Apresentei essas iniciativas como uma profissional do IIER, com formação em Pedagogia Hospitalar, trabalhando junto aos jovens que vivem com HIV/Aids em tratamento clínico ambulatorial como também aos jovens que não vivem com HIV, convidados pelos primeiros integrantes do grupo por vínculos familiares ou de amizade. Esses jovens são intitulados como “jovens convivendo com HIV”, e o período de atuação foi de 2015 a 2018.

Este projeto envolve os jovens na disseminação da prevenção e conscientização sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), com foco no HIV, utilizando uma linguagem voltada para o público jovem. Eles desenvolveram uma dinâmica específica no Instituto de Infectologia Emílio Ribas (IIER), detalhada a seguir:

- Organização de um evento cultural estratégico com a proposta de levar a cultura do HIP-HOP como ferramenta de informação frente a prevenção e conscientização nas IST com foco em HIV;
- Primeiro momento apresentação da Casa de Cultura e proposta do evento ao público participante;
- Início da palestra de prevenção e conscientização;
- Determinado momento da palestra, dois jovens se revelavam soropositivos para o HIV e contavam a sua história de vida, como é viver tomando remédio, dificuldades, preconceitos sofridos e como superaram e aprenderam a lidar com a realidade;
- Apresentação de dança no comando do Dj e desenvolvimento do painel consciente com grafites relacionados ao tema prevenção que ficou por um período de uma semana afixado na Casa de Cultura registrando a passagem da ação;
- O encerramento distribuição de folder informativo e aconselhamento referente a prevenção e testagem.

Foram contemplados com esse projeto, além da Casa de Cultura o espaço do SESC Pinheiros, SENAC e ONG AIDS, impactando aproximadamente 6.985 adolescentes.

Neste trabalho foi abordado especificamente os jovens vivendo (soropositivo para HIV) e convivendo (que tem algum vínculo com pessoas que vivem com HIV) com HIV/AIDS na faixa etária de 13 a 25 anos, e como se deu as ações extramuros da área hospitalar em parceria com a Fundação Poder Jovem para a Casa de Cultura.

NARRATIVAS E VIVÊNCIAS

PROJETO HIP-HOP POSITIVO: DA SAÚDE PARA OS ESPAÇOS CULTURAIS: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR, CULTURAL E PEDAGÓGICO FRENTE A PREVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NAS IST COM FOCO EM HIV, UTILIZANDO A CULTURA DO HIP-HOP COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO

Como pedagogo hospitalar tive um papel importante na prevenção de IST com foco em HIV. Através de estratégias educativas, como profissional pude

promover ações de conscientização sobre as formas de transmissão, os riscos e as medidas de prevenção dessas infecções. No entanto, para que estas estratégias fossem efetivas, foi necessário que elas fossem atrativas e significativas para o público-alvo, os adolescentes.

A cultura do HIP-HOP, com suas diversas expressões artísticas como a música, a dança e o grafite, tem um grande apelo entre os jovens. Portanto, utilizá-la como uma ferramenta de prevenção de IST pode ser uma estratégia eficaz. Através de letras de músicas, performances de dança e obras de arte, é possível transmitir mensagens importantes sobre a prevenção de IST com foco em HIV, de uma maneira que seja interessante e relevante para os jovens.

A infecção para HIV/AIDS, ainda é uma das IST que afeta os jovens por falta de ações direcionadas. Portanto, é crucial que as estratégias de prevenção sejam direcionadas para esta infecção. A cultura do HIP-HOP pode ser uma ferramenta poderosa neste sentido. Por exemplo, através de letras de músicas que falam sobre a importância do uso de preservativos, ou de performances de dança que representam a luta contra o estigma associado ao HIV/AIDS.

Em rodas de conversas abordávamos vários assuntos e dentre essa interação com os jovens, veio a inspiração que partiu de um dos jovens que vive com HIV e faz tratamento no IIER, para desenvolvermos este projeto HIP-HOP POSITIVO como ferramenta na Casa de Cultura.

Essa proposta foi percebida pelo interesse dos jovens, que nos levou apresentar esse projeto inovador utilizando a cultura como ferramenta de prevenção e conscientização para a Casa de Cultura localizada no bairro da Freguesia do Ô, para levarmos para além dos muros da Fundação Poder Jovem e do Instituto de Infectologia Emílio Ribas pelo cenário do momento de aumento de infecção no público jovem a conscientização da prevenção através da arte do HIP-HOP com uma linguagem jovem e livre de preconceitos, tornando assim, cada participante um multiplicador comunitário das ações preventivas quanto as IST e disseminador do HIP-HOP como uma arte presente na realidades mais carentes e como forte instrumento transformador social.

Em 2016, pós parceria e evento com a Casa de Cultura pudemos levar o projeto do HIP-HOP Positivo para outros espaços como, SESC, SENAC, escolas, Feiras e encontros em instituições não governamentais de responsabilidade civil.

Em 2018, aconteceram muitas ações envolvendo o HIP-HOP Positivo, ganhamos um incrível ensaio, realizado pelos alunos do Senac Francisco Matarazzo, pelo olhar único, que resultou em um trabalho primoroso e inese-

quecível, apresentações nas escolas e empresas e a primeira apresentação dos jovens na semana de visibilidade ao dia 1 de dezembro que celebramos o Dia Mundial de Luta Contra a AIDS no espaço do SESC Pinheiros.

Figura1



Fonte: (2) [Facebook](#)

Figura 2



Fonte: (2) [Facebook](#)

Figura 3



Fonte: (2) Facebook

Figura 4



Foto do Instagram de Pedagogia Hospitalar • 27 de 10 de 2018

Figura 1. Trata-se de uma figura pública de uma rede social da Fundação Poder Jovem, para a chamada de divulgação do evento conforme o trecho “Venha participar deste evento que será sensacional, repleto de música, atitude e muita positividade!”

Figura 2. Trata-se de uma figura pública de uma rede social da Fundação Poder Jovem, para a chamada de divulgação do evento conforme o trecho “Poder Jovem em mais uma escola de São Paulo, levando informações sobre HIV e combatendo o preconceito. Nesta manhã, foram impactados cerca de 760 alunos! Rolou até Hip Hop no final!”

Figura 3. Trata-se de uma figura pública de uma rede social da Fundação Poder Jovem “Poder Jovem em mais uma escola de São Paulo, levando informações sobre HIV e combatendo o preconceito. Nesta manhã, foram impactados cerca de 760 alunos! Rolou até Hip Hop no final!”

Figura 4. Trata-se de uma figura pública de uma rede social da profissional que desenvolveu esse projeto “Ilustra grupo reunido para registro do término do evento HIP-HOP POSITIVO, Casa de Cultura da Freguesia do Ô - Salvador Ligabue.”

Todas as legendas das fotos estão com o link correspondente da rede social citada.

SEÇÃO 3: CONCLUSÃO

Neste artigo, realizei uma análise abrangente da intersecção extramuros da saúde, enfatizando a importância do papel do pedagogo hospitalar na prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) entre os jovens. Exploramos como o desenvolvimento de um projeto estratégico, em colaboração com jovens em tratamento clínico ambulatorial, integrou a cultura do HIP-HOP como uma ferramenta eficaz de prevenção das IST, com foco especial no HIV/AIDS.

A cultura do HIP-HOP, devido à sua influência marcante sobre este grupo demográfico específico, destacou-se como uma plataforma promissora para disseminar mensagens relevantes sobre a prevenção das IST. Entretanto, é crucial ressaltar a necessidade premente de implementar essas estratégias com sensibilidade e consideração às diversas experiências vivenciadas pelos jovens. A prevenção permanece como um elemento central no controle da propagação dessas doenças, com o objetivo de salvaguardar a saúde e o bem-estar dos jovens.

Concluo este trabalho com profunda gratidão aos membros do Instituto de Infectologia Emilio Ribas, à Fundação Poder Jovem, aos jovens participantes e à dedicada Pedagoga Hospitalar, cuja colaboração e esforços incansáveis foram fundamentais para o êxito deste projeto. Reconhecendo a importância da prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis entre os jovens e a incorporação da cultura do HIP-HOP como uma ferramenta eficaz neste contexto, este estudo destaca a relevância de abordagens inovadoras e sensíveis às necessidades de nossa juventude.

Expresso minha sincera gratidão a todos os envolvidos por sua dedicação, comprometimento e entusiasmo. Que este trabalho possa servir como um ponto de partida para futuras iniciativas que visem promover a saúde e o bem-estar dos jovens, capacitando-os para enfrentar os desafios que se apresentam

em sua jornada. Que nossos esforços conjuntos continuem a inspirar e beneficiar aqueles que mais necessitam em nossa comunidade.

Aos jovens participantes, vocês são a prova viva de que a juventude é capaz de fazer mudanças significativas em nossa sociedade. Vocês enfrentaram cada desafio com resiliência, determinação e mostraram uma paixão contagiante que motivou a todos. E nesse, reforça O ato de educar só faz sentido quando podemos inovar e assim, cumprir o nosso dever enquanto educadores capazes de reinventar para melhor orientar, conscientizar e transformar.

Mais uma vez, meu sincero agradecimento a todos vocês.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução 41/95. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo, 1995.

BRASIL. Leis etc. Decreto-Lei n.º 1044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica [Internet]. Brasília; 1969 [citado 10 out 2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm.

BRASIL. Leis etc. Lei n.º 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Diário Oficial da União, Brasília (DF). 2018 25 set.; seção 1:2.

BRASIL. Leis etc. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências [Internet]. Brasília; 1990 [citado 22 set 2022]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>.

CE, organizadores. Manual de rotinas para assistência a adolescentes vivendo com HIV/Aids. Brasília: MS; 2006. (Série Manuais, n. 69).

CECCIM, R. B. & Fonseca, E. S. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.8, n.44, p. 117, 1999.

CONNELY, F. M. e CLANDININ, D. J. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

HILL, M. L. Batidas, rimas e vida escolar – pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, O. A. da S. ; SILVA, M. R. da ; ALMEIDA, V. de S. Sala de Aula Invertida: Uma metodologia Ativa na Aprendizagem. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–5, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5701>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PASSEGGI, M. DA C., SOUZA, E. C. DE, & VICENTINI, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, 27(1), 369–386. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982011000100017>

PASSEGGI, M.D., & ROCHA, S.M. (2016). Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar. Linhas Críticas.

UNAIDS BRASIL/2021: Viver em positivo Guia rápido sobre direitos para jovens vivendo com HIV [Internet]: [citado 07 jan 2024]. <http://UNAIDS> lança guia “Viver em Positivo”, destinado a jovens vivendo com HIV | As Nações Unidas no Brasil

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.009

A MATEMÁTICA E O JOGO DE XADREZ: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES, RELAÇÕES E APLICAÇÕES DO JOGO COM A MATEMÁTICA

Railane Caroline da Silva¹
Emerson de Sousa Veiga²

RESUMO

O jogo de Xadrez, que surgiu como uma vertente de um antigo jogo chamado Chaturanga, que significa “os quatro elementos de um exército”, teve início no século VI. Existem evidências históricas que dizem que ele se originou no continente asiático, mas o seu país de origem é incerto. Alguns concordam que ele foi inventado na Índia, mas há aqueles que contestam e afirmam que ele surgiu na China. Esse jogo, para aqueles não familiarizados, parece à primeira vista bastante complicado, e por isso é considerado por muitos “um desafio intelectual”. Estudos indicam que a atividade enxadrística pode proporcionar diversos benefícios aos seus praticantes, dentre eles, por exemplo, o auxílio à prevenção do Alzheimer. Além de benéfico, o Xadrez fascina pela ampla necessidade de estratégias e habilidades que facilmente se relacionam com a Matemática, mesmo que inconscientemente. Esta pesquisa tem por objetivo apresentar algumas das diversas aplicações matemáticas que envolvem o jogo de Xadrez, que é mundialmente jogado, tanto presencialmente quanto online. Nesse sentido, foi utilizada como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), de natureza qualitativa (Minayo, 2001), de modo que foram coletados em diversos artigos, revistas, teses, dissertações e operadores de busca eletrônica, as diferentes aplicações da Matemática no Xadrez. Os resultados que constam neste artigo apresentam que há diversas pesquisas que apontam uma conexão interdisciplinar entre o jogo de Xadrez e a Matemática,

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará - PPGECM/UFPA, railanecaroline01@gmail.com;

2 Professor Me. em Matemática da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFPA, emersonv@ufpa.br.

observada no ensino de assuntos como a Probabilidade, a Análise Combinatória, Plano Cartesiano, Funções, Geometria, etc.

Palavras-chave: Aplicações, Ensino, Matemática, Xadrez.

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA IMPLÍCITA E OBJETIVOS)

Os jogos, sejam aqueles de cartas, de tabuleiro ou até mesmo os onlines, se popularizaram ao longo dos anos, e proporcionam para os seus jogadores uma gama de estímulos positivos. Em relação a esses, podemos citar como exemplos:

OS JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA

No campo da educação muito se tem discutido e estudado sobre o ensino engessado da Matemática e as propostas metodológicas diferenciadas que mostram-se como importantes ferramentas pedagógicas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

É consenso que, desde o início da vida estudantil, grande parte dos alunos sentem dificuldades na aprendizagem da Matemática, o que acarreta uma série de complicações e problemas na carreira escolar destes alunos, e, em muitos casos, culmina em uma certa aversão à disciplina.

Segundo Lungarzo (1991, p. 111), “a Matemática tem uma função quase tão essencial em nossa vida quanto a linguagem. Praticamente todas as pessoas, com qualquer grau de instrução, se utilizam de uma ou outra forma de Matemática”. Assim, sendo a Matemática uma área tão importante do conhecimento humano, que acompanha a vida de todos, direta ou indiretamente, tais dificuldades que se apresentam no processo de aprendizagem dos alunos nos mostram que existem problemas neste processo que precisam ser revistos e resolvidos.

Mesmo com os inúmeros estudos sobre a utilização de práticas diversificadas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, muitas escolas e profissionais da educação ainda concentram-se em processos de ensino mecânicos, muitas vezes vazios de significados aos alunos.

Sabe-se que há professores que ministram muito bem suas aulas, têm uma classe ótima e com rendimento, mas que não contam aquele truquezinho que se usa num certo tipo de equação. Deixam para pedir na prova justamente esse tipo de equação. E, satisfeitos, pensam: “Agora consegui pegar esses alunos que julgavam tão sabidos. Agora eles estão nas minhas mãos”. Conseguem pegar os alunos, e as classes estão em suas mãos! Sua fama de “duro” corre; outros admiram “o quanto ele sabe” e alguns poucos, que têm um talento natural para Matemática e que conseguem desvendar o truque, sentem-se realizados. Mas esses professores não estão na classe dos que eu considero como educadores.

Têm mais vocação para caçador! Isso está ligado à visão de humanidade e à percepção de ser humano que esses professores têm (D'AMBROSIO, 2005).

À prática de explanação de conteúdos teóricos e resoluções de exercícios a partir de algoritmos pré-estabelecidos repassados em sala de aula tem sua importância, mas é necessário que o professor/educador busque por novas metodologias e práticas pedagógicas que auxiliem a aprendizagem dos alunos, estimulando, assim, uma experiência de estudo ativa e instigante.

Sabe-se que atualmente um dos principais objetivos da educação é procurar personalizar o ensino, respeitando as diferenças no ritmo de aprendizagem de cada aluno, seguindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, tornando o ensino da Matemática mais divertido, motivador e desafiador, necessariamente aliado à construção e à formalização dos conceitos relacionados à disciplina em questão (MELO E LIMA, 2022).

Dentre as diversas propostas metodológicas já estudadas e sugeridas, a utilização de jogos como auxílio pedagógico para o ensino da Matemática destaca-se por sua importância e aplicabilidade. Os jogos são ferramentas educativas cuja utilização, não só em conjunto com a Matemática, mas também com diversas áreas do conhecimento, é de extrema importância, pois eles agem como facilitadores no aprendizado dos alunos (SAVI e ULBRICHT, 2008).

Além de ferramenta facilitadora para o ensino, o uso de jogos promove o aumento da curiosidade e retém a atenção dos alunos, fatores importantes e indispensáveis para o aumento da motivação e envolvimento dos alunos com a disciplina. Ademais, a utilização dos jogos também tem como vantagem fixar os conteúdos de forma dinâmica, reduzindo a dificuldade dos alunos que têm limitações quanto ao aprendizado da Matemática e facilitar a socialização entre os próprios alunos à medida que eles interagem durante os jogos, como afirmam Santos et al (2021). Como os jogos inseridos na educação são considerados elementos socializadores (OLIVEIRA, 2018), a aplicação deles em sala de aula pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e instigante, dando mais sentido aos temas matemáticos estudados pelos educandos. Deste modo, o uso dessa ferramenta pedagógica tem por objetivo não somente minimizar as dificuldades que alguns alunos enfrentam, mas também diminuir os obstáculos apresentados por grande parte da classe estudantil que teme e se sente incapaz de compreender a Matemática.

Para que o uso de jogos tenha eficácia no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor/educador esteja atento à escolha dos jogos que serão utilizados. Além disso, é importante que sejam delimitados, de forma clara, os objetivos que pretende-se alcançar e que seja realizada a avaliação das atividades que serão desenvolvidas. Deste modo, o uso do jogo não será apenas mais um recurso didático utilizado pelo professor, mas, de fato, uma ferramenta pedagógica para o alcance de propósitos pré-estabelecidos.

Como afirmam Melo e Lima (2022):

É do conhecimento de todos os profissionais da Educação Matemática que o uso do jogo nas aulas de Matemática é um recurso que deve ficar subordinado à Matemática e não o inverso. Também é de fundamental importância, não confundir os estudantes com ideias enganosas, tais como, “nas aulas de Matemática, os alunos só estão jogando”. Na verdade, eles estão aprendendo Matemática por meio de jogos.

Vários jogos podem ser utilizados neste papel pedagógico, e aqui ressaltamos, sobretudo, os jogos estratégicos, que ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e no desenvolvimento cognitivo de seus praticantes. Dentre os jogos estratégicos, o jogo de Xadrez tem grande destaque, principalmente pelos benefícios que este jogo possibilita aos seus praticantes, além de sua relação com diversos conteúdos matemáticos, como veremos adiante.

HISTÓRIA DO XADREZ

O jogo de Xadrez é um jogo de tabuleiro, de caráter competitivo, disputado entre dois participantes. Cada participante inicialmente tem em sua posse peças de cores opostas, geralmente pretas e brancas. O objetivo do jogo é conquistar o “rei” de seu adversário.

O Xadrez é considerado um esporte por aprimorar uma aptidão mental, apresentar competitividade e exigir um alto grau de habilidade em competições oficiais. Ademais, o Xadrez também é considerado por muitos uma ciência e arte, devido a toda teoria e bibliografia que existe sobre o mesmo, além da complexidade e beleza que são evidenciadas em diversas partidas na história do jogo.

A origem do Xadrez é motivo de controvérsia entre os historiadores deste jogo. A teoria mais famosa é a de que ele tenha sido criado na Índia, provavelmente no século VI a.C., a partir de um jogo de tabuleiro chamado Chaturanga, cujo nome significa “os quatro elementos de um exército”, que poderia ser refe-

rência ao fato de que era jogado por quatro adversários, onde cada um deles jogava com oito peças: um rajá, um elefante, um cavalo, um navio e quatro infantes. Tais peças simbolizam as divisões do exército indiano, que são: o rei (rajá), os bispos (elefantes), os cavalos (cavalaria), as torres (navio) e os peões (infantaria), na versão contemporânea do jogo.

Ainda trazendo essa visão histórica do Xadrez, tem-se que a partida era jogada utilizando dados, e as peças valiam pontos quando capturadas: 5, 4, 3, 2, 1, na ordem citada anteriormente. Depois que os dados não fizeram mais parte do jogo, diminuiu-se a quantidade de jogadores para dois, que se posicionaram um de frente ao outro, e as peças unificadas. A seguir, na Figura 1, é possível verificar uma figura que retrata duas pessoas jogando Chaturanga.

Figura 1: Jogo de Chaturanga



Fonte: chess.com

Em cinco séculos o jogo foi expandido para países como a China, a Coreia, o Japão e a Rússia, atingindo depois a Escandinávia, a Alemanha e a Escócia.

Teorias alternativas propõem que o Xadrez tenha sido criado num período anterior, em diferentes localidades como China, Irã e Afeganistão. Estas versões exploram evidências arqueológicas, militares e literárias.

Dentre as controvérsias sobre a origem do Xadrez, destacamos uma famosa lenda - a lenda de Sessa - que, para os nossos objetivos, se destaca como ponto de partida sobre as diversas relações que podem ser encontradas entre a Matemática e o jogo de Xadrez. Segundo a lenda, o Xadrez foi inventado por um súdito indiano, chamado Sessa, para agradar seu rei que estava em depressão. Ao conhecer o jogo, o rei ficou tão entusiasmado que ofereceu a Sessa a liberdade de escolher o que ele bem desejasse como recompensa por

tão notável invento. Toda a corte esperava que Sessa fosse pedir grandes riquezas, mas ele surpreendeu a todos com o seguinte pedido: um grão de trigo pela primeira casa do tabuleiro; dois grãos de trigo pela segunda casa; quatro grãos de trigo pela terceira casa; oito grãos de trigo pela quarta casa e assim sucessivamente, sempre dobrando o número de grãos da casa anterior até a casa de número sessenta e quatro (o tabuleiro de xadrez tem 64 casas).

O pedido de Sessa provocou risos. O rei meio confuso e contrariado por Sessa ter lhe feito um pedido aparentemente simples de ser realizado, pediu a seus criados que entregassem a Sessa o que ele havia pedido. Depois de muito tempo e muitas contas, o matemático oficial do reino chegou assustado para avisar ao rei que eles encontraram o número 18.446.744.073.709.551.615 de grãos de trigo a serem pagos ao jovem Sessa, ou seja, dezoito quintilhões, quatrocentos e quarenta e seis quatrilhões, setecentos e quarenta e quatro trilhões, setenta e três bilhões, setecentos e nove milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos e quinze grãos de trigo. Vendo-se incapacitado em cumprir a promessa, o rei mandou chamar Sessa para lhe oferecer outra recompensa. Sessa, entendendo a aflição do monarca por não poder cumprir sua promessa, perdoou a dívida, afinal, seu objetivo havia sido atingido, ou seja, chamar a atenção do monarca para o cuidado que deveria ter com suas promessas e julgamentos e para reconhecer que atitudes aparentemente humildes formam grandes conquistas.

Figura 2: A lenda de Sessa



O número calculado é tão grande que equivale a mais de 1000 anos da produção de trigo mundial em relação ao ano de 2023. Se uma pessoa contasse de um até esse número, gastando um segundo por número, levaria quase seis

bilhões de séculos para chegar até ele. Matematicamente, a quantidade de grãos de trigo pedida por Sessa pode ser calculada pela soma dos termos de uma progressão geométrica de primeiro termo igual a 1 e razão 2. Veja o cálculo abaixo.

$$\begin{aligned}
 1 + 2 + 2^2 + 2^3 + \dots + 2^{63} &= \frac{1 \cdot (2^{64} - 1)}{2 - 1} \\
 &= 2^{64} - 1 \\
 &= 18.446.744.073.709.551.615
 \end{aligned}$$

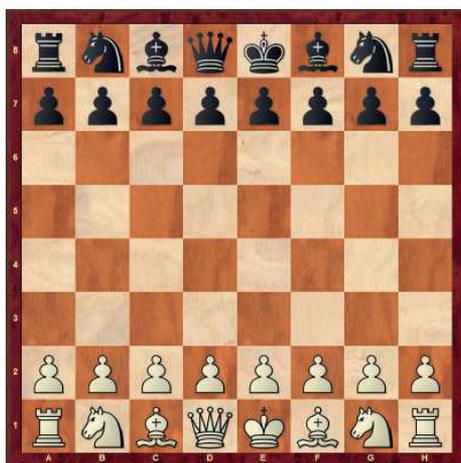
BENEFÍCIOS QUE A PRÁTICA DO XADREZ PODE PROPORCIONAR

REGRAS BÁSICAS DO JOGO

O conjunto de regras que rege o jogo de xadrez em todo o mundo foram modeladas primeiramente na Itália, durante o século XV. As regras do Xadrez foram sendo alteradas lentamente até o início do século XIX, quando obtiveram a atual forma. As regras também podem variar de um lugar para outro. Atualmente, a Federação Internacional de xadrez determina as regras padrão, com pequenas modificações feitas por algumas federações nacionais ou em variações de jogo.

O objetivo principal do Xadrez é dar xeque-mate ao Rei adversário, ou seja, colocá-lo sob ameaça de captura (xeque), sem que ele tenha como escapar desse xeque. Para isto, cada jogador dispõe de 16 peças, sendo estas um Rei, uma Rainha, dois Bispos, dois Cavalos, duas Torres e oito Peões.

Figura 3: Tabuleiro e Peças do Xadrez

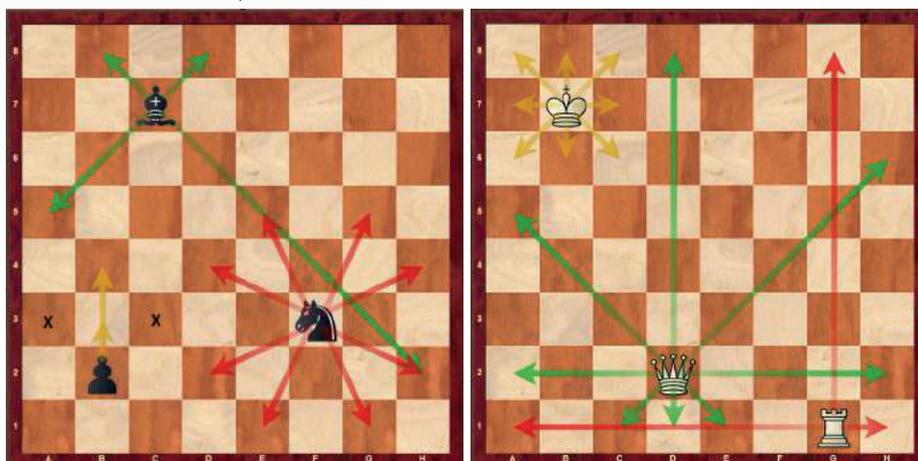


Todas as peças (com exceção do Cavalo), independente de quantas casas andem, têm seu raio de ação limitado pelas outras peças, amigas ou inimigas, ou seja, caso uma peça amiga esteja em seu caminho, ela não poderá parar nesta casa, ou em qualquer outra casa que, para chegar até ela, deva passar pela casa ocupada. No caso de uma peça inimiga, ainda não é permitido chegar em uma casa passando pela casa ocupada, porém, é possível capturar (tomar) a peça adversária, removendo-a do jogo e posicionando a peça captora na casa que a peça inimiga ocupava no tabuleiro.

Os movimentos das peças são os seguintes:

- **Rei:** Pode mover-se em qualquer direção, porém apenas uma casa por vez, como indicam os pontos vermelhos na figura abaixo.
- **Rainha:** Assim como o Rei, pode mover-se em qualquer direção (vertical, horizontal e diagonal), porém quantas casas quiser, desde que estejam livres.
- **Torre:** Move-se em linha reta, tanto na vertical quanto na horizontal, quantas casas quiser.
- **Bispo:** Move-se na diagonal, quantas casas quiser. O bispo só pode se mover pelas diagonais cuja cor coincide com a cor da casa inicial que o bispo se encontra.
- **Cavalo:** É a única peça que pode saltar sobre as outras peças do tabuleiro, sejam elas amigas ou inimigas. O movimento executado pelo Cavalo é conhecido por “um-dois” ou “em L”. Ele pode andar duas casas na horizontal e uma na vertical, ou duas na vertical e uma na horizontal, uma na horizontal e duas na vertical, e assim por diante. Quando a casa de saída do Cavalo for escura, a casa de chegada será clara, e vice-versa.
- **Peão:** Move-se sempre uma casa para frente, exceto no primeiro movimento, quando pode mover-se duas casas. O peão é a única peça que não pode retroceder, e também a única que efetua a captura com um movimento diferente do utilizado para avançar no tabuleiro. O peão pode capturar as peças que estejam uma fileira acima, mas nas colunas adjacentes a sua.

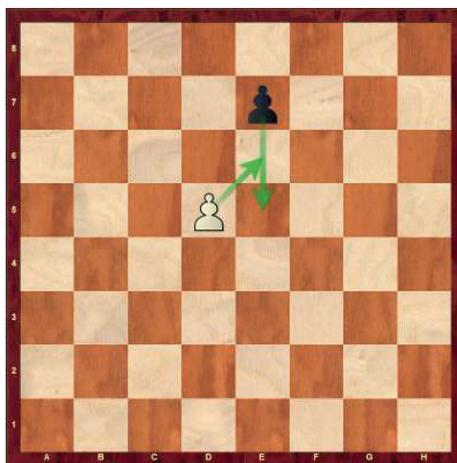
Figura 4: Movimento das Peças do Xadrez



Existem alguns movimentos especiais, os quais descrevemos a seguir:

- **En passant:** A captura en passant ou de passagem é um captura especial de peões. Na ocasião do avanço por duas casas do peão, caso haja um peão adversário na coluna adjacente na quarta fileira para as brancas, ou quinta para as pretas, este pode capturar o peão como se “de passagem”, movendo-o para a casa por onde o peão capturado passou sobre. A captura en passant deve ser feita imediatamente após o peão ter sido movido por duas casas, caso contrário o jogador adversário perde o direito de fazê-lo posteriormente.

Figura 5: Captura En Passant



- **Roque:** O roque é a única ocasião no xadrez em que duas peças se movem em um único lance e é a única vez em que uma peça que não seja o cavalo move-se sobre outra peça! O rei move-se duas casas para esquerda ou direita, e a torre move-se sobre o rei, tudo em um único movimento. Esse movimento pode ser efetuado desde que nenhuma das duas peças tenha sido ainda movimentada durante a partida, não haja nenhuma peça amiga entre o rei e a torre, e nenhuma das casas pelas quais o rei irá passar ou ficar esteja sob ataque de peça inimigo.

Figura 6: Roque



- **Promoção de peão:** Ocorre quando um peão alcança a última casa do tabuleiro. O peão que alcançar a última casa é imediatamente promovido, podendo transformar-se em qualquer peça à escolha do jogador, à exceção do Rei e do próprio peão. Portanto, é possível que em uma partida exista mais de uma Dama ou três Torres, três Cavalos, etc.

Para um jogo terminar em vitória, deve-se dar xeque-mate no rei adversário ou um jogador abandonar a partida. O empate existe quando o jogador que tiver a vez de jogar não puder realizar nenhuma jogada legal, quando não houver peças suficientes para dar xeque-mate ou um dos jogadores propor empate e o outro aceitar. Ainda existem algumas regras de empate que podem ser encontradas em BARBOSA et al (2016). É importante destacar que uma partida pode ser finalizada ainda nos primeiros movimentos do jogo (abertura) ou no meio-jogo e não necessariamente somente na fase final da partida.

Nesse sentido, o professor de Matemática, por inúmeras vezes, precisa buscar diferentes maneiras de fazer o aluno se interessar pela disciplina, nesse processo, busca por um ensino da Matemática através de metodologias diversificadas e propositivas vem se intensificando, Freire (1996, p. 95) “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Deste modo, apresentamos no próximo tópico acerca dos procedimentos de pesquisa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, tem como característica de abordagem a natureza qualitativa. Segundo Minayo:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

Quanto aos objetivos, consistiu em uma pesquisa exploratória, já que ainda não sabíamos ao certo qual o cenário desse tema nos diversos bancos de dados. Portanto, precisávamos explorá-lo, de maneira que pudéssemos alcançar os objetivos da pesquisa. Para Gil:

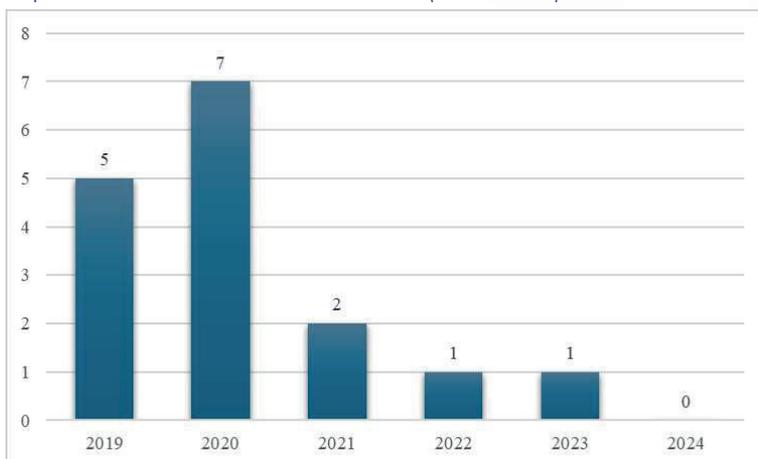
estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 42).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a fase de coleta de dados, foi utilizada a plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), durante o mês de outubro foi realizada a busca avançada com o uso dos seguintes termos: “matemática” e “xadrez”, que

apresentou 34 resultados, após essa primeira busca, decidimos aplicar um filtro temporal, para considerar apenas as pesquisas compreendidas no período de 2019 a 2024. Dessa maneira, foram dispostas as pesquisas de maneira geral no gráfico 01 a seguir:

Gráfico 01- Pesquisas sobre a Matemática e o Xadrez (2019-2024)



Fonte: BDTD (2024)

Assim, foram 16 pesquisas encontradas durante essa busca, no entanto, excluindo-se aquelas pesquisas que não atendiam às palavras-chaves escolhidas para essa discussão, além daquelas que apareceram com duplicidade, restaram apenas 2 pesquisas a serem analisadas.

Autor	Ano	Tipo	Universidade	Título
Aline Rafaela Silva dos Anjos	2019	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Processos de resolução de problemas matemáticos sob a óptica da metacognição: estudo comparativo entre xadrezistas e não xadrezistas
Kleber Jorge Canuto	2019	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	Raciocínio lógico matemático no jogo de xadrez: Uma experiência com alunos surdos

Fonte: BDTD (2024)

A dissertação de Anjos (2019), teve o objetivo de comparar o processo de resolução de problemas matemáticos entre estudantes xadrezistas e não xadrezistas dos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a óptica da metacognição. Foram analisadas 3 escolas da Região Metropolitana de Recife, duas de rede

privada e uma pública, sendo selecionados 5 estudantes xadrezistas e cinco não xadrezistas. Foram aplicados três problemas matemáticos, a partir das respostas foi possível perceber que, “Observamos que os processos de resolução e as estratégias metacognitivas adotadas foram semelhantes pelos estudantes (xadrezistas e não xadrezistas), porém os xadrezistas utilizaram mais tempo na busca de uma solução para esse problema, enquanto os não xadrezistas desistiram da tarefa mais rapidamente.” (Anjos, 2019, p. 8)

A dissertação de Canuto (2019), teve o objetivo de investigar as contribuições do xadrez como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de matemática de surdos da Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima em Campina Grande-PB. Para a coleta de dados, utilizaram-se as atividades diagnósticas e avaliativas, entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Como resultados finais, o texto mostra que tais atividades com o xadrez devem ser introduzidas e que “um dos motivos para sua introdução nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados pelos alunos.[...] Essa introdução, no entanto, não deve ser o único método de ensino de matemática, mas a porta de entrada para o conteúdo a ser trabalhado.” (Canuto, 2019, p. 60).

Assim, com o número reduzido de pesquisas e a leitura das demais pesquisas excluídas, foi possível perceber que há inúmeras possibilidades a serem exploradas com o xadrez, e que essa temática ainda carece de uma atenção especial dos professores para que possa ser inserida em sala de aula, de maneira que agregue ao aprendizado e matemática de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (CONCLUSÃO)

Portanto, faz-se necessário que as atividades que envolvam o xadrez e a matemática, sejam cada vez mais inseridas pelos professores em sala de aula, e que o professor também busque esse conhecimento do xadrez para poder ensinar aos seus alunos, de modo que essa se torne mais uma das estratégias que ele possa utilizar para tornar a matemática mais acessível.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Aline Rafaela Silva dos. Processos de resolução de problemas matemáticos sob a óptica da metacognição : estudo comparativo entre xadrezistas e não

xadrezistas. 2019. 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

BARBOSA, E. A.; BATISTA, G. P.; DOS SANTOS, I. V.; LEÃO, T. B. (2016). Cartilha de Xadrez. Módulo 1: Iniciantes. Disponível em: https://www.cxssp.com.br/wp-content/uploads/2016/04/Cartilha_de_Xadrez_para_Iniciantes_CXSSP_Modulo_1.compr_.pdf.

CANUTO, Kleber Jorge. Raciocínio lógico matemático no jogo de xadrez: Uma experiência com alunos surdos. 2019. 94f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUNGARZO, C. **O que é Ciência - Lógica - Matemática**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

MASSA, L. S.; RIBAS, D. **Uso de jogos no ensino de Matemática**. Cadernos PDE, Curitiba, v. I, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unicentro_deuclearibas.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

MELO, C.H.C.; LIMA, C. N. **A importância dos jogos no ensino de Matemática no Ensino Fundamental II**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 39, 2022.

OLIVEIRA, M. M. S. **Jogando, brincando e aprendendo: o lúdico nas aulas de Matemática**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

SANTOS, R. A. B dos, et al. **A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 42, p. 23, 2021.

SAVI, R, ULBRICHT, V. R. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios**. UFRGS. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 06 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.010

EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM AMBIENTES ESCOLARES: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES - MT

Julio Cezar de Lara¹

RESUMO

No Brasil a educação financeira ainda é algo que pode ser considerado novo para muitas pessoas, surgindo como um grande desafio educacional atualmente. Passou a ser hábito do universo familiar, por ser obrigatório no ambiente escolar, fazer planejamento financeiros e falar sobre dinheiro, principalmente, com crianças. Em um processo contínuo, a educação financeira desenvolve habilidades para fazer escolhas adequadas ao administrar o seu dinheiro, criando uma mentalidade adequada e saudável para tomadas de decisões durante o ciclo de sua vida. Diante deste contexto o objetivo desta pesquisa foi analisar, junto aos gestores das escolas públicas e particulares do município de Cáceres no Mato Grosso, como está sendo a inserção do ensino da educação financeira no ambiente escolar. Trata -se de uma pesquisa qualitativa, caracterizado como um estudo descritivo, onde foi realizado uma pesquisa de campo por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, a análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A partir dos dados obtidos foi possível constatar que as três escolas atuam com a educação financeira com o conteúdo tratado dentro das disciplinas afins. Também pode-se constatar que a escola de iniciativa privada adotou uma disciplina para o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Os gestores entrevistados destacaram a relevância do tema, mas também relataram sobre a existência de dificuldades de inserção da temática como disciplina devido a carga horária e a falta de interesse dos alunos.

Palavras-Chave: Educação Financeira, Transversalidade, Escolas, Implantação, Sensibilização.

¹ Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado de Mato Grosso - MT, juliocezar.lara@unemat.br

INTRODUÇÃO

As finanças estão presentes diariamente na vida das pessoas e, segundo Frankenberg (1999) planejamento financeiro pessoal não é algo intangível, muito menos estático ou rígido, é um plano que as pessoas fazem de acordo com os seus valores e objetivos, buscando assim alcançar determinadas aspirações. Dessa forma, observa-se a importância que a educação financeira envolve na vida pessoal, sendo a escola o primeiro meio de dar condições, teorias e auxílio ao indivíduo a trabalhar com as suas finanças e, independente da classe social, é preciso educar todos, já os preparando para o mercado de trabalho.

Para que o estudo sobre finanças se torne menos complexo é necessário inserir desde cedo a educação financeira no seio familiar, incluindo até mesmo os filhos na participação do planejamento familiar. Assim a educação financeira compreenderá um processo de transmissão de conhecimento que permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para que possam tomar decisões fundamentadas e seguras, melhorando o gerenciamento de suas finanças pessoais (Savoia; Saito; Santana, 2007). Dessa forma, o envolvimento das escolas com a educação financeira leva a melhoria no sistema de ensino, pois quanto mais preparada uma população, mais desenvolvida ela se torna.

A educação financeira pode transformar os jovens e os preparar para a vida adulta. Os jovens precisam desenvolver competências mais complexas do que as das gerações anteriores, pois segundo Ferrari *et al* (2018), a acessibilidade a créditos fáceis cria círculos viciosos difíceis de serem resolvidos, provocando nomes negativados e dívidas intermináveis. No entanto, o conhecimento adquirido na escola, através dos ensinamentos da educação financeira, será útil durante toda a vida, pois ajudará a ter bons retornos no futuro, boas oportunidades, bons salários.

A escola tem o papel fundamental ao servir de apoio para transformar o modelo atual de sociedade ao auxiliar os indivíduos na aquisição de noções ou na complementação dos conhecimentos já adquiridos sobre educação financeira (Dal Magro *et al*, 2018). Desse modo é possível que as crianças alcancem um futuro melhor, colaborando com o desenvolvimento e sustentabilidade do país. Os autores complementam que os pais sempre querem ganhar mais dinheiro, porém nesse meio, não ensinam os seus filhos de forma adequada de como tratar este ganho.

Assim se a educação financeira é inexistente o indivíduo não aprenderá como ganhar, poupar, doar ou gastar dinheiro. A educação financeira surge como uma alternativa e possibilidade de mudança neste cenário em que vivemos, formando um cidadão mais consciente e informado na busca por melhoria na qualidade de vida. Diante deste contexto questiona-se: quais as ações de inserção do ensino da educação financeira em escolas do município de Cáceres no Estado do Mato Grosso?

Dessa forma o objetivo geral da pesquisa será analisar, junto aos gestores das escolas públicas e particulares do município de Cáceres de Mato Grosso, quais são as ações para inserção do ensino da educação financeira. Como objetivos específicos procurar-se-á: a) verificar sobre a existência do ensino da educação financeira na matriz curricular escolar; b) apresentar as percepções dos gestores das escolas quanto as adversidades e c) examinar a existência de resultados com a implantação do ensino da educação financeira.

Esta pesquisa se justifica a partir de um cenário em que muitos indivíduos acabam se endividando por fatores como o *status*, que remete a uma busca de posição social, sucesso profissional e bens materiais. Dependendo do caso a situação de pouco endividamento pode passar despercebida, mas se não houve o devido cuidado pode-se alcançar um descontrole e se chegar a níveis críticos de endividamento com grande prejuízo financeiro e emocional (Vilain; Pereira, 2013). Como se percebe o ato de educar financeiramente, principalmente os jovens, é de suma importância para toda sociedade, razão pela qual pode ajudar o indivíduo na administração dos seus recursos financeiros, uma vez que, abrirá caminho para melhorar sua qualidade de vida.

Domingos e Santiago (2016) enfatizam que o ensino da Educação Financeira não se apoia apenas na matemática, cálculos e planilhas, sendo o tema muito mais amplo, mesmo considerando que estas são ferramentas importantes a serem utilizadas. No entanto, o propósito é desenvolver a responsabilidade nos jovens, para que vejam com clareza a realidade que se vive. Sem dúvida, é papel da escola também a conscientização em torno do uso do dinheiro, assim, mostra o quanto os educadores estão preocupados em preparar os indivíduos para a sociedade. Para isso, é necessário instrumentalizar se os educadores de maneira adequada, para ter a possibilidade de viver em uma sociedade igualitária, ou pelo menos mais justa. Em outras palavras a conscientização do orçamento familiar deve ser objetivo, compreendido por todos os membros da família, então, a

ideia é educar financeiramente desde o momento que o indivíduo entenda o que é dinheiro e de onde ele vem.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Muitos indivíduos acabam se endividando por fatores como o *status*, que remete a uma busca de posição social, sucesso profissional e bens materiais. Logo, percebe-se que quanto mais cedo inserir na pauta dos indivíduos a educação financeira melhor.

A qualidade de vida não se resume a ter um bom apartamento ou saúde na terceira idade. Há vários aspectos a serem considerados, tais como educação, cultura, alimentação, lazer, entre outros, compreendendo também variáveis como a satisfação das necessidades básicas, a manutenção de um ambiente favorável à segurança pessoal, e a disponibilidade de um ambiente social ao qual o indivíduo possa se engajar (Piaia, 2018). Educar financeiramente é de suma importância para toda sociedade, razão pela qual pode ajudar o indivíduo na administração dos seus recursos financeiros, pode abrir caminho para melhorar sua qualidade de vida.

De acordo com Herculano (2000), a avaliação sobre a qualidade de vida de uma população pode ser proposta de duas formas. A primeira é relativa aos recursos disponíveis, a capacidade para manutenção das necessidades. A segunda forma relativa às necessidades, numa tentativa de mensurar o grau de satisfação e o patamar desejado, a distância entre o que se deseja e o que se alcança. O objetivo da educação financeira deve ser o de levar aos indivíduos a terem uma mentalidade consciente e saudável em relação ao dinheiro, porém para um bom resultado necessitam de longo prazo, pois precisam de muitos estudos, treinos e práticas.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL

No Brasil o livro *bestseller* “Pai rico pai pobre” dos autores americanos Robert T. Kiyosak e Sharon Lechter, lançado no mercado brasileiro em 2000, foi que marcou a literatura sobre educação financeira, uma vez que inseriu o raciocínio voltado para a mudança de comportamento das pessoas em relação ao dinheiro. O livro aborda a importância que cada indivíduo deve ter com a administração do seu ativo e passivo (Araújo; Calife, 2014).

Araújo e Calife (2014) complementam que após o sucesso do primeiro livro relacionado ao conceito de finanças, levou a publicação de outra obra no Brasil denominada “Independência Financeira”. Assim o sucesso Kiyosak e Lechter levaram outros autores a publicarem obras nesta mesma abordagem, entre eles os autores Louis Frankenberg e Gustavo Cerbasi, que inauguraram a lista dos autores brasileiros a abordarem este tema, com os livros “Seu futuro financeiro” lançado em 2000 e “casais inteligentes enriquecem junto” de 2014.

A partir dos anos 2000 surgiram outros livros, reportagens, ações, debates relacionado á educação financeira, pois é um tema que vem ganhando espaço no Brasil. No entanto somente em 22 de dezembro de 2010 o governo federal, através do decreto nº 7.397, instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária, contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e a solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. O foco da ENEF está no desenvolvimento e implementação de programas para três públicos-alvo: crianças, jovens e adultos.

O objetivo da criação da ENEF foi fornecer, fortalecer e apoiar ações de Educação Financeira aos cidadãos brasileiros. No ano de 2020, pelo Decreto Federal nº 10.393, a ENEF passou por uma reestruturação e tem dois focos: educação financeira nas escolas para os níveis fundamental e médio e educação financeira para adultos. A ENEF foi criada sob a inspiração do conceito de Educação Financeira definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo a OCDE (2005, p.13):

Educação financeira é o processo pelo qual consumidores/ investidores financeiros melhoram sua compreensão de produtos e conceitos financeiros e, por meio de informações, instruções e/ ou conselhos objetivos, desenvolvem habilidades e confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, para saber onde procurar ajuda e para tomar outras ações eficazes para melhorar seu bem-estar financeiro.

A intenção do Brasil em ingressar na OCDE, sem dúvida, colaborou para a criação da ENEF. A OCDE é composta por 38 países com os maiores índices de desenvolvimento humano (IDHs) e econômico do planeta e, segundo sua descrição oficial, o objetivo desta organização é “construir políticas melhores para vidas melhores”. Para um país integrar a OCDE precisa cumprir 253 pontos exi-

gidos pela Organização, dentre eles está o incentivo à criação de uma Estratégia Nacional de Educação Financeira sob a competência do Comitê de Mercados Financeiros (CMF) do Comitê de Seguros e Pensões Privadas (IPPC)

De acordo com a Superintendência de Seguros Privados (SUSEP), em sua página “Portal SUSEP de Educação Financeira”, o Brasil recebeu em 28 de agosto de 2020 a aprovação da OCDE de novos instrumentos legais relacionados à área de Educação Financeira. Uma das vantagens de um país entrar para a OCDE é estar entre os países mais ricos do mundo e ser classificado como um país atraente para investimentos, o que favorece muito sua economia interna.

De acordo com o documento “Recomendação do Conselho sobre Alfabetização Financeira” da OCDE, a alfabetização financeira tornou-se uma prioridade política de longo prazo em muitos países e economias e é reconhecida como um complemento importante para a condução de mercado, regulamentação prudencial e inclusão financeira. Em maio de 2020, mais de 70 países e economias em todo o mundo estavam projetando ou implementando estratégias nacionais de alfabetização financeira (OCDE, 2020).

De modo geral se observa que ao longo dos anos não só no Brasil, mas diversos países demonstram uma crescente evolução da preocupação em relação a educação financeira para suas respectivas populações, uma vez que levar este tema para o maior número de pessoas possíveis é um grande desafio. Os países vêm encontrando diversas maneiras para abordarem esta temática e no Brasil o governo federal traçou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

No portal da ENEF, encontra-se uma série de ferramentas em determinados formatos, entre elas estão materiais didáticos (livros ensino fundamental e livros ensino médio), diversos temas, vídeos, artigos, jogo entre outros. Uma das estratégias de divulgação da temática são as semanais nacionais de Educação Financeira, que é uma iniciativa do Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) que acontece anualmente desde 2014 e tem a finalidade de promover ações de educação financeira no país. A semana ENEF conta com a participação de diversas instituições do país e até mesmo de pessoas físicas que promovem ações e iniciativas de educação financeira, previdenciária, securitária ou fiscal. São palestras, cursos, oficinas, campanhas de divulgação, entre outras ações gratuitas de formatos diversos.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS

De modo geral se observa que a educação que se recebe em casa é informal, sendo a mesma levada como base para a vivência social, porém no decorrer do ciclo de vida, o indivíduo toma conhecimento de uma educação formal na escola. Dependendo do caso a situação de pouco endividamento pode passar despercebida, mas se não toma cuidado pode haver um descontrole e se chegar a níveis críticos de endividamento com grande prejuízo financeiro e emocional (Vilain; Pereira, 2013). No entanto, essa educação formal parte dos valores profissionais, para assim ampliar seu conhecimento, crescimento e sucesso no futuro.

Observa-se que o objetivo da educação financeira é de formar indivíduos conscientes, capazes e livres de tomarem decisões durante o ciclo de sua vida. Percebe-se que o objeto principal da educação financeira é de interesse dos cidadãos, pois quando há um interesse do indivíduo a possibilidade da alfabetização financeira se torna maior, a sua motivação será o seu próprio interesse, uma vez que, suas escolhas serão realizadas pensando na busca do seu bem-estar e proteção individual. Dessa forma a educação financeira pode contribuir de modo mais consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro.

FORMAS DE ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na área legislativa, a aprovação da ENEF sugere que o país dê a devida importância para o tema educação financeira. Ressalta-se que o Brasil é um dos poucos países do mundo que possui uma Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) criada para promover ações de educação financeira, gratuita e sem qualquer interesse comercial.

Uma das alternativas de abordagem da educação financeira são os programas transversais. Quando se fala trabalhar um tema transversalmente, significa um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. Nesse sentido, são temas relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação política, assim, são trabalhados em disciplinas já existentes,

pois, abordam questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. (ENEF, 2015).

METODOLOGIA

Quanto ao enfoque da natureza este estudo se classifica como pesquisa básica, visto que ela objetiva a geração de novos conhecimentos. A pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 36).

No que se refere ao problema, esta pesquisa possui aspectos qualitativos, pelo fato de envolver percepções dos gestores, sob a temática de Educação Financeira em ambientes escolares. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas, visto que o objetivo aqui não é colher extensivamente a maior quantidade de números, mas sim o aprofundamento nos dados e informações que os órgãos podem nos oferecer. Como explica Silveira e Córdova (2009, p. 33) “a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Quanto aos objetivos este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva pois têm como objetivo descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, como também, estabelecer relações entre variáveis. Por certo, um de seus atributos mais significativos está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008). As pesquisas descritivas são as mais requisitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, entre outras, visto que, são realizadas por pesquisadores sociais que estão preocupados com a atuação prática (Gil, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos de pesquisa este estudo irá transitar entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 69). Certamente é a base teórica para o estudo. Já a pesquisa de campo, conforme Vergara (2006, p. 47) é uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Nosso objeto de estudo será os gestores de escolas públicas e privadas do município de Cáceres no Estado de Mato Grosso. Para escolha dos participantes, primeiramente foi realizado um levantamento através de visita em três diferentes escolas do município para verificação de predisposição em participação na pesquisa, obtendo como resultado, a aceitação das três escolas. Terminada esta etapa, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo 10 perguntas. Após a elaboração do roteiro novamente houve o contato com os gestores para explicar sobre a pesquisa, assinar o termo de consentimento e agendar a entrevista.

Sobre a coleta de dados, foram realizadas as entrevistas com os gestores, elaboradas e aplicadas pela autora da pesquisa, sendo gravadas pelo aplicativo Google Meet com a permissão dos entrevistados, e transcritas posteriormente, este processo foi realizado no período de 11 de outubro de 2022 a 14 de novembro de 2022. Cada entrevista teve duração média de aproximadamente de 30 minutos. A entrevista semiestruturada, dentro deste contexto, auxiliará a captar as percepções dos gestores acerca do tema da pesquisa. Segundo Gil (2008) a entrevista é quando o pesquisador formula perguntas e apresenta a seu investigado com objetivo de obter informações sobre o seu tema de pesquisa. Em outras palavras é um diálogo entre ambas as partes, onde pretende coletar dados para sua investigação.

Por se tratar de uma entrevista com percepção de gestores, utilizou-se o método análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), define a análise de conteúdo como sendo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa metodologia beneficia o campo da investigação social por meio da interação entre teoria e prática. Com características e possibilidades próprias, esta metodologia rompe as barreiras de uma técnica de análise de dados. Ela permite obter informações aos sujeitos mais críticos nas suas diversas áreas de atuação. (Bardin, 2016, p.45).

Considerando o método de análise de conteúdo, primeiramente houve a leitura geral da transcrição das entrevistas, depois a separação das respostas pela temáticas pré-estabelecidas na entrevista semiestruturada. Para não haver identificação dos sujeitos da pesquisa, seguindo os preceitos éticos, utilizou-se de códigos para identificação, sendo escola 01 com seu gestor 01, escola 02

com seu gestor 02 e finalmente a escola 03 com seu gestor 03. Por fim foram agrupadas as respostas semelhantes por categorias e realizadas as inferências das percepções dos gestores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CARACTERIZANDO OS AMBIENTES ESCOLARES E SEUS GESTORES

Visando atender aos objetivos da pesquisa, foi aplicado uma entrevista semiestruturada aos gestores de escolas públicas e privadas localizadas no município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso.

- O primeiro ambiente escolar pesquisado, aqui definido como Escola 01 é uma escola pública estadual. Ela está instalada em Cáceres há 63 anos, atende em média de 850 alunos com as todas as séries do ensino fundamental e ensino médio. O gestor, aqui denominado como Gestor 01, atua na escola desde 2012 e no cargo de gestor desde 2020.
- O segundo ambiente escolar pesquisado denominou-se Escola 02 e trata-se de uma escola privada. Ela está instalada em Cáceres há 36 anos, atende em média de 350 alunos com os ensinos infantil, fundamental e médio. O gestor respondente, denominado como Gestor 02, atua na escola desde 1997 sendo na função de gestor desde 2007.
- O terceiro ambiente escolar pesquisado foi a escola 03 também é uma escola pública estadual, está instalada em Cáceres há 23 anos. Foi transformada em Escola militar em 2021 e atende aproximadamente 640 alunos apenas com o Ensino Médio. O gestor respondente, denominado gestor 03, atua na escola desde 2021 após ser transformada em escola militar.

AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

Neste tópico iremos apresentar os dados e as discussões relativas as entrevistas realizadas com os gestores das escolas 01, 02 e 03. No entanto vale ressaltar que se observou a preocupação dos gestores quanto a formação de consumidores, conscientes e saudáveis capazes de administrar seu dinheiro de forma adequada e de ponderar sobre os riscos da inadimplência e dos investi-

mentos em geral. Também deparamos com o conhecimento dos gestores sobre a temática, a preocupação com a inserção da educação financeira e que houve percepções semelhantes entre os gestores, acreditando que este assunto é essencial na vida de todos

CATEGORIA 1. AÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A primeira categoria estabelecida é sobre a existência de ações (ou propostas) de implantação da educação financeira. A resposta de todos os gestores foi sim. A diferença é que não é da mesma forma para cada escola. Na escola 01 a educação financeira perpassa por todas as séries, pois existe um sistema de material estruturado, por apostila. Já na escola 02 a educação financeira é trabalhada enquanto disciplina inclusive com um projeto especial para o ensino médio. Por último o gestor da escola 03 também afirmou que há houve inclusão da educação financeira determinado pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso), mas não como disciplina e sim como um conteúdo que tenha que ser trabalhado em sala de aula.

Discordando dos gestores entrevistados Savoia, Saito e Santana (2007, p. 7) diziam, em 2007, que “não há especificamente trabalhos sobre a implantação da educação em finanças pessoais nos currículos nacionais”. Na ocasião os autores explanavam sobre a relevância do assunto, mas indicavam que no Brasil não teria planejamentos educacionais voltados para o processo de socialização econômica. Isto parece que está sendo alterado de acordo com os entrevistados, inclusive por força de diretrizes legais.

CATEGORIA 2. PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM CURSOS OU EVENTOS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A segunda categoria é sobre a participação dos professores em cursos ou eventos que envolvesse a temática de educação financeira. Nesta questão também houve respostas positivas dos três gestores. Os três gestores afirmaram que seus colaboradores professores participam ou já participaram de cursos ou eventos sobre educação financeira. Uma informação interessante do gestor 01 é que os professores participaram nos dois últimos anos de cursos na modalidade online. O gestor 02, por sua vez, informou que muitos cursos são realizados em

parcerias com bancos privados. Já o gestor 03, por estar apenas há três anos no cargo e na escola, informou que as formações são contínuas e não são apenas sobre educação financeira e sim sobre todas as disciplinas.

Contribuindo com a ideia de formações continuadas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) esclarecem que "se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos os quais se veem confrontados no seu dia a dia" (Brasil, 1997, p. 44-45).

CATEGORIA 3. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM CURSOS OU EVENTOS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Continuando na investigação junto aos gestores a próxima categoria retrata sobre a participação dos alunos em cursos ou eventos que tratem sobre a educação financeira. Percebeu-se que não há cursos ou eventos específicos para os alunos na escola, fora da matriz curricular. O que pode existir são eventos gerais que englobam a temática a exemplo da semana de matemática, citada pelo gestor 01. Para o gestor 01 é na semana de matemática que assuntos como a educação financeira são tratados.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se os países quiserem possuir uma melhoria no processo de educação financeira deve-se ter afirmar a educação financeira como um processo:

pelo qual consumidores/investidores financeiros melhoram sua compreensão de produtos e conceitos financeiros e, por meio de informações, instruções e/ou conselhos objetivos, desenvolvem habilidades e confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, para saber onde procurar ajuda e para tomar outras ações eficazes para melhorar seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005, p.13)

Uma orientação objetiva pode significar um curso específico sobre educação financeira, ou seja, fomento de cursos e eventos específicos que tornem os indivíduos conscientes, capazes de tomarem decisões durante o ciclo de sua vida.

CATEGORIA 4. PREPARAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES NA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na quarta categoria de análise os gestores responderam sobre a preparação e a capacitação dos professores das escolas para inserção da educação financeira. Os gestores 01 e 03, que estão em instituições públicas, declararam que todos seus professores estão preparados como, por exemplo, pode-se confirmar na declaração do Gestor 01:

Estão preparados com certeza. Nós temos excelentes profissionais aqui, o que varia muito é a forma que cada um trabalha. Nós temos um professor que trabalha muito naquele regime mais tradicional. Nós temos professores que trabalham utilizando metodologias ativas, utilizando outras formas para trabalhar em sala de aula. Essa é a diferença, mas todos eles estão sim capacitados para fazer esse trabalho com os alunos (Gestor01).

Por sua vez o gestor 02, de uma instituição privada, explica que nem todos os professores estão preparados para trabalhar o assunto em sua totalidade. Para o gestor 02 os professores das áreas afins, como a da matemática, são os mais preparados para a inserção do ensino da educação financeira.

Retomando os ensinamentos de Domingos e Santiago (2016), lembramos que o ensino da Educação Financeira não deve se apoiar apenas na matemática, nos cálculos ou nas planilhas. Este ensino deve ser um tema discutido de maneira ampla e para isso, é necessário instrumentalizar os educadores de maneira adequada.

CATEGORIA 5. INICIATIVA DOS ESTUDANTES DE LEVANTAR ESTE ASSUNTO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Na quinta categoria de análise os gestores responderam sobre uma situação hipotética em quem os alunos começam a se preocupar com a educação financeira dentro da própria escola. Neste caso tivemos respostas divergentes. O gestor 01 explicou que não existem alunos que fazem este tipo de questionamento na escola. Já o gestor 02 esclareceu que já houve o questionamento de uma educação financeira, inclusive com projetos para evitar o consumo de copo descartável envolvendo o custo-benefício e os danos ecológicos. O gestor 03 por sua vez relatou que os alunos abordam a questão da educação financeira

em sala de aula junto aos professores, então há o incentivo aos professores da escola 03 para estes abordem as questões do dia a dia e do orçamento familiar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que definem as diretrizes para a proposta pedagógica dos diversos cursos ministrados pelas escolas brasileiras sugerem a necessidade de se trabalhar temas cotidianos dentro da sala de aula (Brasil, 1998). Segundo o texto dos PCNs há necessidade de se educar financeiramente os alunos, em face do surgimento de um novo quadro econômico tanto no mundo quanto no Brasil:

É preciso mostrar que o objeto de consumo - seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc. - é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho. (Brasil, 1998, p.35).

Essa educação deve ser transferida para as disciplinas e trabalhadas em sala de aula. Os professores devem estar cientes dessa situação e preparados para conversar e dialogar da temática em sala de aula.

CATEGORIA 6. DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na sexta categoria de análise os gestores responderam sobre as dificuldades encontradas na implantação da educação financeira. Neste aspecto apenas o gestor 01, de uma escola pública, identificou dificuldades em trabalhar com a educação financeira. Para este gestor, há muitos professores que trabalham com métodos tradicionais, dando enfoque para o cálculo puro. O gestor 01 também relatou que não há um laboratório de informática ou matemática ou conteúdo mais interativos que possam estimular os alunos a ter interesse pela temática.

No sentido oposto o gestor 02, de uma escola privada, relatou que não há dificuldade em implantar a temática de educação financeira na instituição, a única ação que deveria ser feita é o estudo de viabilidade e a carga horária necessária para a temática ser incluída nas turmas.

Já o gestor 03, de uma escola pública militarizada, também relatou que possui dificuldade específica em implantar o projeto, já que ele vai apenas cum-

prir o que lhe for designado. Para Sá (2012, p. 27) são muitos os problemas na implantação da educação financeira nas escolas, citando um exemplo:

em relação ao tema 'consumo', um professor pode discutir e analisar com seus alunos sobre propagandas enganosas, compras financiadas, cartões de crédito, endividamento, cheques especiais, procurando apontar vantagens e desvantagens para os consumidores sob a luz da Matemática subjacente a todas essas temáticas. Entretanto, para esse tipo de trabalho docente, é necessário haver uma formação de professores adequada e que a Matemática Financeira, com características especiais, seja uma das disciplinas da matriz curricular.

Com as entrevistas percebe-se que os gestores consideram que os conceitos abordados na disciplina de matemática como juros, porcentagem e estatísticas são conceitos suficientes para educação dos estudantes relacionados a educação financeira.

CATEGORIA 7. IMPLANTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DE PROFESSORES NA INSERÇÃO DA TEMÁTICA NA ESCOLA

A sétima categoria foi sobre a sensibilização dos professores na inserção da temática na escola. Conforme o gestor 01 não houve sensibilização, pois, todo professor de matemática gosta de trabalhar a educação financeira. Já os gestores 02 e 03 afirmaram que necessitou de sensibilização. O gestor 02 esclareceu que é a partir do currículo de cada professor que se busca o interesse pela educação financeira. Para este gestor cada professor terá uma situação pessoal em que utiliza a educação financeira e a partir dessa situação ele começa a dar importância de também lecionar sobre a educação financeira. Por fim o gestor 03 explica que a sensibilização é realizada por palestras ou lives que são oferecidas pela SEDUC-MT.

Segundo Martins (2004), a escola omite-se em relação às noções de comércio, de economia, de impostos e de finanças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que definem as diretrizes para a proposta pedagógica dos diversos cursos ministrados pelas escolas brasileiras sugerem a necessidade de a escola trabalhar temas cotidianos dentro da sala de aula (Brasil, 1998).

CATEGORIA 8. APLICAÇÃO DO CONTEÚDO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na oitava categoria arguiu-se aos gestores se há aplicação de conteúdo específico de educação financeira. Conforme os gestores 01 e 03, ambos de escolas públicas, não há aplicação de conteúdo específico de educação financeira. A educação financeira é apenas trabalhada em tópicos dentro da disciplina de matemática. Já conforme o gestor 02, de uma escola privada, há uma disciplina exclusiva e específica de educação financeira para as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Observa-se que o tema educação financeira vem sendo abordada de forma transversais, inserindo em disciplinas afins, especificamente na matemática, sendo assim não despertando tanto interesse dos alunos, fazendo com que cada vez mais pessoas deixem de receber instruções sobre conhecimentos financeiros. O que foi encontrado colide com que pensam alguns autores. Por exemplo, para Sousa (2012, p. 35):

A alfabetização financeira é tão importante quanto, pois, a todo o momento manipulamos o dinheiro. Ele afeta diretamente nossa vida pessoal e, é (para a maioria) a razão da vida profissional. O que vemos frequentemente são jovens despreparados endividados, sofrendo com o consumismo, sem saber planejar o próprio futuro.

Percebe-se que o papel da escola no ensino da educação financeira é essencial, mas ainda é um tema pouco discutido durante a formação do conhecimento. Como a prática da educação financeira no país parece ser razoavelmente nova, torna-se comum para o brasileiro não planejar as suas finanças ou mesmo discutir sobre esse tema.

CATEGORIA 9. ADVERSIDADES E OS PROVEITOS RESULTANTES DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na última categoria de análise questionou-se sobre as percepções de adversidades e proveitos da implantação do ensino da educação financeira. Conforme o gestor 01 há dois tipos de dificuldades quanto aos professores que são mais tradicionais e quanto aos alunos que não incorporaram essa recente mudança no conteúdo das disciplinas. Para o gestor 01 ainda é preciso “pelo

menos uns três anos de trabalho para a gente poder observar um resultado mais efetivo do ensino da educação financeira dentro da sala de aula”

Para o gestor 02, por ser uma escola privada de público heterogêneo, não houve dificuldades. Na prática o gestor 02 declarou que “foi uma das grandes conquistas” o ensino da educação financeira. É com essa temática que os alunos, de forma gradativa, se aprofundam no cunho teórico a partir das práticas vivenciadas dentro ou fora da escola.

Já o gestor 03 explicou que por ter sido nomeado recentemente como gestor escolar (há dois anos) não é possível dizer se foi bom ou ruim a implantação da educação financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo iniciou por uma revisão bibliográfica, a qual foi determinante para dar fundamentação ao trabalho, proporcionando o conhecimento sobre a Educação Financeira. Dessa forma pode ser observada a crescente importância dada a temática nas últimas duas décadas. Já a pesquisa empírica objetivou compreender a percepção dos gestores acerca da inserção da educação financeira no ambiente escolar.

Visando responder aos objetivos propostos, a pesquisa empírica, no primeiro momento identificou o perfil dos Gestores 01, 02 e 03, analisando o perfil dos respondentes e da escola, quanto ao tempo de atuação como gestor, quanto tempo à escola atua nesse município, e quais as séries a escola oferece para sociedade.

No segundo momento, apresentou-se a análise dos resultados da pesquisa, onde foram discutidas as percepções dos gestores quanto a Educação Financeira, no que diz respeito aos conhecimentos sobre o tema, sua importância, o papel da escola no ensino desta temática, os benefícios que a abordagem pode gerar, a contribuição na conscientização dos estudantes para uso adequado do dinheiro, a existência de algum método que a escola adota e a existência de ações propostas ou em desenvolvimento para sua implantação.

No terceiro momento, analisou-se a dificuldade, adversidades e proveitos vinculadas à Educação Financeira levantadas pelos gestores, identificando alguns aspectos das dificuldades para inserção no ambiente escolar. Entre os quais se destacam as mais importantes tais como a carga horária, dificuldade de transversalidade

De forma geral os gestores veem perspectivas boas para inserção da educação financeira nas escolas, acreditam na sua importância junto ao ambiente escolar. Entretanto, percebem a necessidade de preparação dos docentes para a implementação. Os gestores também avaliam que as melhores formas de capacitação podem vir de cursos, eventos, treinamentos e projetos de extensão em parcerias com universidades.

Ao final deste artigo, avalia-se que o processo de educação financeira é longo, necessitando de treinamentos e ações práticas. É necessário ensinar o indivíduo para que, na fase jovem, quando obtiver nas mãos a responsabilidade com a administração do dinheiro, ele saiba aplicá-lo. Entretanto a educação vai além de ensinar o jovem a lidar com o dinheiro, pois a parte monetária é pequena, a maior parte do aprendizado está ligada ao que se aprende através do dinheiro, como por exemplo, resolver problemas, fazer escolhas, a capacidade de se doar em tempo e talento, capacidade de se planejar e o princípio da ética no consumo.

Diante disso, fica evidente a necessidade de que as escolas adotem o ensino de educação financeira na sua matriz curricular. Além disso, sugere-se que o ensino superior reforce o aprendizado desse assunto, incluindo disciplinas de cursos que não tem relação com o mercado financeiro, afinal, no futuro todos serão profissionais e precisarão gerenciar os seus recursos e os seus bens.

Diante dos apontamentos feitos pelos gestores, a universidade poderia refletir sobre a possibilidade desenvolver projetos de extensão voltados à educação financeira nas escolas do município analisado e de outros municípios circunvizinhos. A conscientização da importância desse tema certamente resultará em benefícios para ambas as partes: os alunos terão sua saúde financeira melhorada e para universidade que contribuirá diretamente para diminuir a distância entre a academia e a sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Thairian Fatima Brito Pessoa, bacharel em Ciências Contábeis, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres (MT), que realizou a pesquisa juntos aos gestores escolares e elaborou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernando Cosenza; CALIFE, Flavio Estevez. A história não contada da Educação Financeira no Brasil. In: ROQUE, José Roberto Romeu. (Org.).

Otimização na Recuperação de Ativos Financeiros. São Paulo: IBeGI, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2010. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm > Acesso em 30 set 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em 30 set 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. Matemática. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf> >. Acesso em 30 set 2024.

DAL MAGRO, Cristian Baú; GORLA, Marcello Christiano; SILVA, Tarcísio Pedro da; HEIN, Nelson. O efeito da família no comportamento financeiro de adolescentes em escolas públicas. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 12, p. e142534-e142534, 2018.

DOMINGOS, António Manuel Dias; SANTIAGO, Ana. Conceções e práticas de professores de matemática sobre educação financeira. **Revista de educação, ciências e matemática**, v. 6, n. 3, 2016.

ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Portal BCB**. 2015. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?ENEFDOC>> Acesso em 30 set. 2024.

FERRARI, Angélica; THEODORO, Aldecir José; SCALABRIN, Idionir; KAMMLER, Edson Luis. Educação financeira familiar: uma contribuição quanto às percepções de planejamento, reserva e falta de dinheiro. **Revista Perspectiva**, Erechim. v. 42, n.158, p. 89-100, junho/2018.

FRANKENBERG, Louis. **Seu futuro financeiro: você é o maior responsável**. Gulf Professional Publishing, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERCULANO, Selene. A qualidade de vida e seus indicadores. In.: HERCULANO, Selene; PORTO, Marcelo Firpo de Souza; FREITAS, Carlos Machado de (org.). **Qualidade de vida e riscos ambientais**. Rio de Janeiro, EdUFF, 2000. 334 pp.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Improving Financial Literacy - Analysis of Issues and Policies**. Paris, França: OECD, 2005.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Recomendação do Conselho de Alfabetização Financeira**. 2020. Disponível em <<https://legalinstruments.oecd.org/api/download/%3Furi%3D/public/3fa-1d4e1-e147-46f4-83bc-d9d6615e066d.pdf>> Acesso em 30 de setembro 2024.

PIAIA, Luana Peroza. **Ferramentas computacionais na análise de projetos de Habitação de Interesse Social**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, 2018.

SÁ, Ilydio Pereira de. **A educação matemática crítica e a matemática financeira na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 2012.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração pública**, v. 41, p. 1121-1141, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÔRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

SOUSA, Almir Ferreira; TORRALVO, Caio Fragata. **Aprenda a administrar seu próprio dinheiro**. São Paulo: Saraiva, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VILAIN, Juliana Safanelli; PEREIRA, Maurício Fernandes. O impacto do status no planejamento financeiro pessoal: estudo de caso com os advogados de Florianópolis, Santa Catarina. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 14, n. 3, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.011

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DO LEITOR ATRAVÉS DO LIVRO CAPITÃES DE AREIA DE JORGE AMADO

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira¹

Josely Marcelino Ferreira²

Fernando dos Santos Pereira³

RESUMO

A Carta do Leitor é um gênero textual jornalístico que permite aos leitores opinarem acerca de notícias, artigos de opinião ou mesmo sobre a própria carta do leitor. Trata-se de um gênero argumentativo que permite reconhecer o sujeito sócio-histórico discursivo em um contexto cidadão. Logo, é necessária a escolha de textos específicos para o estudo desse gênero textual que dialoguem com a análise e a produção de textos do tipo carta do leitor. Nessa perspectiva, o presente trabalho consiste em um relato das atividades produzidas durante as aulas de língua portuguesa, realizadas na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora, na Cidade Barbalha-CE, em 2023, com alunos de três turmas do 2º ano, visa contribuir no desenvolvimento de formas de aprendizagem dialógicas com gêneros textuais através da utilização de obras literárias. Para tanto, valendo-se da obra “Capitães de Areia” de Jorge Amado com foco nas “Cartas à redação” e na notícia “Crianças ladronas” que antecedem o enredo da história propriamente dita, foram desenvol-

1 Mestra em Educação do Curso Mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Professora efetiva de língua portuguesa do CEJA Prof.ª Maria Angelina Leite Teixeira. E-mail: rafaellycarneiro@gmail.com;

2 Especialista em Literatura Portuguesa, Brasileira e Africana pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Professora efetiva de língua portuguesa da rede estadual de educação Seduc-CE na EEMTI Virgílio Távora. E-mail: lyletras@hotmail.com

3 Mestrando do Curso de Artes Cênicas da Universidade Regional do Cariri - Especialista em Educação e Cultura: Temas Transversais pela Universidade Única de Ipatinga, professor de artes da rede estadual de educação Seduc-CE na EEMTI Virgílio Távora. E-mail: fernando.santos904@gmail.com;

vidas nas aulas de português, oficinas organizadas para trabalhar com esse gênero textual. No decorrer das aulas os alunos leram e debateram os diferentes pontos de vistas presentes nessa parte da obra e também em revistas, assim como produziram seus próprios textos. O contexto da obra e a vida do autor modernista também foram apresentados e associados às análises e reflexões realizadas. Após a realização das atividades propostas, percebeu-se uma melhor interação e valorização da literatura brasileira por parte dos estudantes e produções de texto mais concisas e seguras quanto à articulação de opiniões e dos argumentos que as sustentam.

Palavras-chave: Carta do leitor, Capitães de areia, leitura, Produção textual.

INTRODUÇÃO

A Carta do Leitor é um gênero textual veiculado à comunicação jornalística, sobretudo de forma impressa. Trata-se de um espaço para a participação popular compartilhar opiniões, informações e considerações diversas sobre assuntos determinados, os quais foram divulgados em edições anteriores sob o formato de notícias, artigos de opinião ou outros textos. Dessa forma, tendo em vista a necessidade de ensino desse gênero em sala de aula, buscou-se aliar a literatura nesse processo por meio da obra *Capitães de areia* de Jorge Amado, como forma de tornar o aprendizado mais dinâmico e perceptível. Os participantes desta ação foram os estudantes dos 2º anos ensino médio da EEMTI Virgílio Távora matriculados nos 2º anos durante ano letivo de 2023, os quais somam cerca de 150 alunos nas três turmas de tempo integral existentes na escola. As atividades desenvolvidas em sequência didática ocorreram nas aulas de língua portuguesa durante o terceiro bimestre do referido ano e culminou com a produção de textos do gênero carta do leitor.

O objetivo principal da pesquisa foi contextualizar de forma discursiva os diferentes aspectos linguísticos e discursivos que o ensino do gênero textual carta do leitor permite reconhecer e trabalhar em sala de aula a partir de uma perspectiva metodológica literária. Além disso, apresentar aos estudantes diferentes possibilidades de análise e de produção de argumentos orais e escritos por meio de debates e questionamentos orientados. apresentar a possibilidade de criar momentos de espaços interativos que possam instigar os interlocutores a aprimorarem suas percepções e opiniões acerca de assuntos atuais, como é o caso do tema discutido através da obra em estudo: crianças em situação de rua. A aproximação dos sujeitos com os argumentos existentes nas cartas analisadas conduziram a uma produção retórica e escrita mais consistente conforme nos remonta os aspectos da retórica clássica ao tratar os argumentos por verossimilhança.

A discussão se justifica pela dificuldade que muitos estudantes do ensino médio têm em produzir e organizar linguisticamente seus argumentos em textos escritos, sobretudo, em textos dissertativos. Além disso, a matriz de saberes do Estado do Ceará para o ensino médio e as avaliações externas, como o SAEB, SPAECE e o ENEM também cobram o reconhecimento de argumentos de persuasão e de refutação como sendo essenciais para esse nível de escolaridade. Há ainda a precarização de abordagens contínuas de ensino de textos argu-

mentativos na educação básica que segundo Almeida e Cavalcante (2019) são escassos e continuam assim até mesmo no ensino superior.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada em nossa investigação é de cunho qualitativo, uma vez que as produções e análise dos dados envolvem aspectos interlocutivos e subjetivos dos partícipes. Em afinidade com Ludke e André (2014, p.14), priorizou-se que na análise dos dados, “ênfatiza mais o processo do que o produto e se preocupe em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.14).

Traçou-se um plano de ação para o trabalho com o gênero carta do leitor que foi desenvolvido seguindo os preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), mesmo ao se considerar que o presente estudo contemplou uma ação pontual. A investigação contou com uma atividade sequencial de aulas de português voltadas para o ensino do referido gênero textual. Os participantes foram os estudantes dos 2º anos das turmas B, C e D do ano de 2023 da Escola de Ensino Médio Virgílio Távora.

Para tanto, adotamos a proposta de “sequência didática” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2020, p. 96) , definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As etapas e métodos utilizados baseiam-se na estrutura estabelecida pelos referidos autores, sendo adaptada para o ensino médio, a qual intitula-se “ Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento”. Ou seja, a investigação se prestou a uma atividade de ensino organizada em etapas sequenciais com estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Barbalha-CE.

O ponto de partida do projeto foi a escolha dos textos que dariam suporte para o desenvolvimento da sequência. Para tanto, considerou-se a chegada dos livros oriundos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD literário para a escola em quantidade suficiente para ser utilizado individualmente por cada aluno. Para tanto, selecionou-se o livro “Capitães de areia” de Jorge Amado. A escolha justifica-se pelo fato do autor fazer parte do período da literatura que os alunos estavam estudando no 3º bimestre do ano de 2023 e, principalmente, por a obra apresentar antes do enredo propriamente dito, algumas cartas intituladas na obra de “Cartas à redação”, em que pessoas da

sociedade escreviam à redação do Jornal da Tarde posicionando-se sobre uma notícia intitulada “Crianças Ladronas”, a qual fazia referência aos meninos de rua chamados de capitães de areia.

A temática das cartas analisadas pode ser então sintetizada como: “crianças em situação de rua”. O fato de tratar-se de um tema de cunho social e polêmico corroborou para escolha da obra, além de servir de base para leituras, debates e a produção textual, considerando o gênero proposto, neste caso, a carta do leitor, por parte dos sujeitos participantes do projeto.

A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO

Primeiramente, antes de tratarmos da argumentação propriamente dita, se faz necessária uma reflexão acerca da Retórica, por está diretamente ligada à arte da fala, podendo ser assim também definida quando relacionada à origem de sua definição. Assim, Rhetoriké é “a arte oratória de convencer pelo discurso” (FIORIN, 2014, p. 9). Embora o autor acredite que sua origem seja grega, tendo como base “rhéseis”, que quer dizer ação da fala, discurso, outros acreditam que sua existência advém de antes da sua própria história. Como nos apresenta Reboul (2004) de forma irônica logo na primeira página, quando afirma que “a melhor introdução à retórica é sua história” (p. 1).

Para Abreu (2009) ela surge na Grécia junto a necessidade de organização social e democrática. Dominar essa arte era essencial para a política e a democracia de Atenas. Nesse cenário, os Sofistas, que eram seguidores de Aristóteles, passam a ensinar a retórica aos jovens atenienses, ganham fama e prestígio. No entanto, para os sofistas, interessava mais o convencimento dos fatos apresentados, fossem eles verdades universais ou não. Ou seja, opunham-se à verdade, afirmando que estas eram relativas a convenções e pontos de vista. É sobre essa perspectiva que, segundo Abreu, justifica-se a máxima do sofista Protágoras de que “O homem é a medida de todas as coisas”.

Em desacordo a essa proposição, Platão, seguidor de Sócrates, formulou a dialética, baseando-se nas ideias de Parmênides. Nesse processo, a construção da síntese se dá por meio da análise das proposições de dois interlocutores, um interlocutor apresenta uma tese, podendo esta ser baseada numa retórica e outro interlocutor apresenta uma oposta.

Temos, então, duas dimensões para a Retórica clássica, a retórica sofista, em que não seria necessário um entendimento das essências das coisas, para

uma exposição plenamente dialética, pois apenas o foco era o convencimento pela verossimilhança. A outra é a retórica dos filósofos, também denominada de dialética, “tinha compromisso com a verdade e concede ao auditório a possibilidade de concordar com a tese do orador, por meio de reflexões, debates e questionamentos, opondo-se, conseqüentemente, ao relativismo”. (ALMEIDA E CAVALCANTE, 2019, P. 04)

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 7) nos chama atenção ainda para a falta de investigação utilizada nos argumentos dos sofistas: “a retórica se apresentava como o estudo de uma técnica para o uso do vulgo, impaciente por chegar rapidamente a conclusões, por formar uma opinião para si, sem se dar ao trabalho prévio de uma investigação séria [...]”. Objetivava apenas persuadir por meio de pontos de vista sem bases comprovadas pela análise aprofundada dos fatos, mais pautada na defesa de uma opinião.

Contudo, para essa pesquisa, importa compreender sobre a retórica, de forma resumida, como surgiu, seus fundamentos e utilização para que possamos melhor perceber sua relação com a argumentação tão presente em nossos dias. Para tanto, neste artigo consideramos argumentação segundo os preceitos de Abreu (2009) ao afirmar que “Saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (p. 6). Ou seja, o autor se utiliza de metáforas para esclarecer que para um bom argumento é preciso dominar bem as habilidades de relacionamento interpessoal com o próximo e saber utilizar as emoções e ideias de forma objetiva.

No entanto, o autor ainda adverte que:

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, “por meio de”, e a suada, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. (p. 15).

Dessa forma, fica evidente a diferença entre convencer e persuadir, o primeiro busca dialogar com a razão do outro, faz com que maneira autônoma o sujeito execute o desejado, enquanto que o segundo articula a emoção do

outro induzindo-o a realizar algo de forma comovida. Fica perceptível, então, uma relação entre o argumento e a retórica, mesmo que a persuasão esteja mais intimamente ligada à retórica clássica.

No entanto, outros autores consideram os termos sinônimos, para Reboul (2004), há uma linha tênue entre convencimento e persuasão em que ambos se conectam. Há ainda a abordagem feita por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que evidencia a relação existente entre o público alvo e o argumento utilizado. Assim, cada uma dessas abordagens são válidas e se complementam quando se trata da produção de argumentos em textos escritos de gêneros discursivos. Isso porque os argumentos utilizados podem variar de autor para autor e trazer elementos retóricos-discursivos variados adequados aos argumentos produzidos e que devem ser considerados quando se trata da produção e análise do gênero textual carta do leitor.

OS GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin usa a expressão “gênero do discurso” para designar os gêneros textuais por entender que quando pensamos nesse último, estamos muito ligados a materialidade do texto, sem muitas vezes, considerar que o mais importante que é o fato daquele texto ser um gênero do discurso, que integra a comunicação dos homens e que faz parte das relações sociais cotidianas ou não. Dessa forma, o gênero serve para colocar pessoas reais em comunicação, seja pela fala ou pela escrita, nas diversas situações da vida.

De acordo com Bakhtin (2003) os gêneros do discurso possuem três elementos que são indissociáveis no enunciado são igualmente determinados pelas especificidades do campo da comunicação. São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, sendo que, cada enunciado é individual, pois são marcados pela inter-relação entre a língua e as práticas sociais, ou seja, relacionam-se às práticas e às diversas atividades humanas. Esses gêneros são constantemente utilizados em nossa comunicação e nem nos damos conta. São infindáveis o repertório de gêneros textuais utilizados pelos sujeitos e que na contemporaneidade se coadunam para formar outros.

Marcuschi (2008) indica instâncias discursivas, não abrangendo um gênero em particular, mas que dá origem a vários deles, como é o caso do gênero textual que se propõe neste estudo: a carta do leitor, que tem em seu próprio nome a possibilidade de realizar vários textos híbridos a depender da intencionalidade

da carta. Concordando com essa tendência, o autor observa que os gêneros textuais,

contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a sociedades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita (MARCUSCHI, 2005, p.19).

São incontáveis textos que surgem na atualidade e são constantemente reelaborados devido à diversidade de práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita em sociedade. Assim, para Marcuschi, seria impossível categorizar os gêneros do discurso devido à complexidade da diversidade de textos existentes e da dinamicidade das práticas de linguagem. No entanto, essa infinidade de gêneros textuais levou Bakhtin a classificá-los em *primários* e *secundários*. Para melhor compreensão, Signor (2011) distingue-os:

Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam (SIGNOR, 2011, p. 60).

Essa classificação ajuda a melhor compreensão das diversas hibridações que os textos podem desenvolver dentro das relações sociais dos indivíduos. Coaduna-se a essa conjuntura textual a argumentação e os diversos operadores argumentativos, que garantem aos discursos e textos a progressividade dos argumentos enunciativos que fazem parte do estudo semântico da nossa língua, os quais iremos melhor discutir a seguir.

A CARTA DO LEITOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Almeida e Cavalcante (*Apud* Bezerra, 2010, p. 228) “a *Carta do leitor* cumpre o propósito de tornar possível a interação entre interlocutores ausentes, ou seja, que não se conhecem no debate de um tema difundido em algum dos veículos de comunicação midiáticos”. Ou seja, é um gênero textual que atende as necessidade de leitores/espectadores de manifestarem suas opiniões sobre assuntos em geral polêmicos e que dizem respeito à sociedade de modo geral. Os textos são divulgados em espaços midiáticos de cunho comunicativo jornalístico, como jornais e revistas. Trata-se de uma forma de exercício da cidadania, uma vez que os textos podem concordar ou discordar do ponto de vista exposto.

Nesse contexto, o gênero carta possui diversas naturezas, uma vez que circulam em diferentes campos de comunicação e possuem intenções comunicativas variadas a depender dos objetivos pretendidos, a saber, carta pessoal, carta de recomendação, carta de repúdio, carta de solicitação, carta de negociação. Assim, a carta do leitor, gênero escolhido para esse trabalho, pode ser considerado um subgênero do gênero textual carta. Em específico, temos um exemplo de gênero textual que permite um diálogo discursivo entre interlocutores desconhecidos.

Em relação às práticas de linguagem e à produção de textos em contextos escolares, Schneuwly e Dolz (1999, p. 4) afirmam que a escola é um espaço dinâmico de comunicação e como tal, os gêneros textuais atuam como meio de fruição e multiplicação deste e de outros gêneros. Nessa perspectiva, destaca-se:

Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados. Schneuwly e Dolz (1999, p. 4)

Considerando o exposto pelos autores, percebemos que a produção de gêneros textuais surge da relação entre os sujeitos em sociedade, pois partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Assim, por seu caráter intermediário e integrador, as produções textuais devem dialogar com as realidades dos estudantes, suas perspectivas e necessidades, estimulando-os à participação ativa e consciente no processo ensino-aprendizagem proposto pela escola.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa nas escolas deve estar pautado na prática social e nos aspectos interacionais dos gêneros textuais. No que se refere ao gênero carta do leitor, a construção de argumentos que validem posicionamento dos estudantes sobre assuntos da realidade os coloca em contato com suas culturas e valores levando-os a atuações sociodiscursivas que vão além de meras produções textuais. Almeida e Cavalcante (2019, p. 12) ainda ressaltam que “ esse gênero abre espaço para o aluno, sujeito produtor, convencer o leitor de que o ponto de vista adotado por ele está fundamentado e, por isso, é passível de aceitação”.

Quanto à importância do trabalho com o gênero carta do leitor em sala de aula, Bezerra (2010, p. 226) confirma sua relevância:

[...] escolhemos o gênero textual carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social.

A autora deixa evidente a importância de trabalhar esse gênero textual na sala de aula como meio de desenvolver de forma crítica e reflexiva o pensamento dos estudantes colocando-os em contato com diversos textos em variados contextos de comunicação social. Isso permite-lhes avaliar, interpretar e elaborar opiniões e argumentos mais fundamentados e convincentes. Além disso, estes textos oferecem maior relevância e compromisso social, bem como, permitem maior raciocínio e interação entre pares.

CAPITÃES DE AREIA EM SALA DE AULA

Para melhor compreensão desta investigação, devemos estar atentos à relação existente entre a literatura e o ensino da língua portuguesa, a qual sempre esteve presente nos diversos métodos de ensino. Assim, apresentamos

inicialmente o contexto em que se inserem o autor e a obra escolhida como base para o nosso trabalho com o gênero textual carta do leitor.

Jorge Amado integra a segunda fase do modernismo no Brasil, também conhecida como fase Neorrealista, que compreende os anos de 1930 a 1945. É nesse período que a obra “Capitães de areia” está inserida, um período tumultuado e fortes mudanças políticas, sociais, culturais e literária, pois surgia uma literatura mais preocupada com os problemas sociais que afligiam a sociedade, como a miséria e a desigualdade social.

Capitães de areia é uma narrativa urbana que demonstra o gosto do autor por questões políticas e sociais. O romance denuncia de forma discreta e inovadora a vida dos meninos de rua e os maus tratos que tinham nos reformatórios, além de apresentar outros temas sensíveis à época, como: a intolerância à religião afro-brasileira, a capoeira, o homossexualismo e o abuso do poder público sobre essas questões.

O primeiro momento de leitura das cartas constituiu-se em levar os alunos a perceber que as cartas não compunham de fato um capítulo, mas uma das partes do livro, mais especificamente a introdução. Por meio delas tivemos a apresentação dos personagens que irão compor a obra e as opiniões destes sobre a situação dos capitães de areia e a estrutura da sociedade baiana. Foi possível realizar inferências e levantar hipóteses acerca do enredo e a intencionalidade dos personagens.

Essa percepção ajudou a melhor análise das cartas, sua estrutura e identificação dos argumentos e contra-argumentos sobre o fato noticiado inicialmente, o qual se trata do roubo à residência do comendador José Ferreira e intitulou-se “Crianças ladronas”, e que teria motivado a população a manifestar-se sob a forma de cartas enviadas à redação.

Além disso, essa parte do livro levou a turma a estabelecer relação da vida do autor ao contexto da obra e a sua forma de escrita literária. A cada aula e carta apresentada, novas percepções e argumentos surgiam e agregavam conhecimentos à escrita que iriam produzir. As cartas que integram o livro e que foram analisadas foram:

- Carta do Secretário do Chefe de Polícia, Carta do Doutor Juiz de Menores, Carta de uma Mãe, Costureira, Carta do Padre José Pedro, Carta do Diretor do Reformatório, todas enviadas à Redação do Jornal Da Tarde.

Essa primeira etapa constitui-se a “Apresentação da situação”, chamado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2020) como sendo essencial para que os estudantes conheçam bem o conteúdo que irão produzir, pois ele constitui a transmissão de conhecimentos necessários para que conheçam o projeto comunicativo almejado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Ressaltam ,ainda, que “se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2020, P. 06).

A investigação contou com uma sequência de atividades desenvolvidas durante as aulas de português e voltadas para o ensino do referido gênero textual. Os participantes foram os estudantes dos 2º anos das turmas B, C e D do ano de 2023 da EEMTI Virgílio Távora.

Para tanto, adotamos a proposta de “sequência didática” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2020, p. 96) , definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As etapas e métodos utilizados baseiam-se na estrutura estabelecida pelos referidos autores, sendo adaptada para o ensino médio, o qual se intitula “ Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento”.

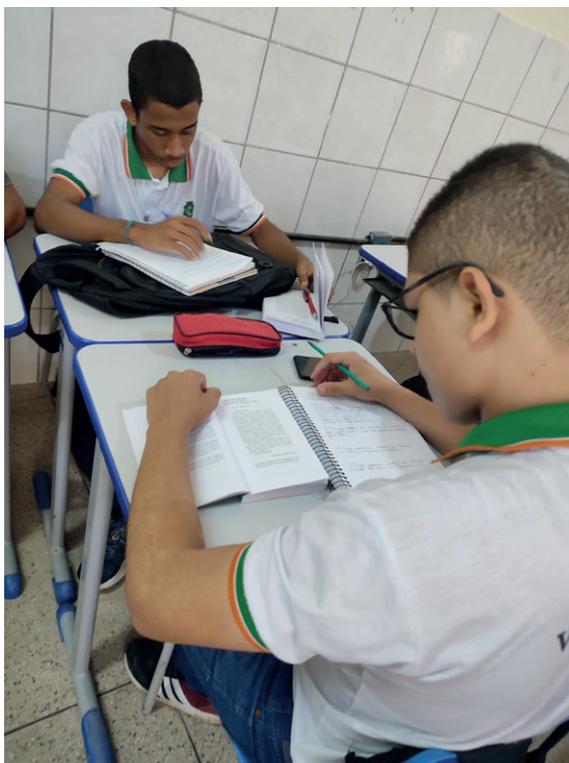
O ponto de partida do projeto foi a escolha dos textos que dariam suporte para o desenvolvimento da sequência. Para tanto, considerando a chegada dos livros do PNLD literário para a escola em quantidade suficiente para ser utilizado com as turmas em sala de aula, podendo cada estudante ficar com um exemplar do livro escolhido para leitura e interpretação, selecionou-se o livro “Capitães de areia” de Jorge Amado. A escolha justifica-se pelo fato do autor fazer parte do período da literatura que os alunos estavam estudando no 3º bimestre do ano de 2023 e principalmente por a obra apresentar antes do enredo propriamente dito, algumas cartas intituladas na obra de “Cartas à redação”, em que pessoas da sociedade escreviam à redação do Jornal da Tarde posicionando-se sobre uma notícia intitulada “Crianças Ladronas”, a qual fazia referência aos meninos de rua chamados de capitães de areia.

Essa ação foi pensada e desenvolvida durante os planejamentos da área de linguagens como uma forma de atender às dificuldades de alguns estudantes em relação à identificação e diferenciação do gênero textual carta do leitor dos demais gêneros que derivam do gênero carta, bem como desenvolver a habilidade argumentativa dos estudantes cobrada na matriz de conhecimentos do SPAECE e nas avaliações diagnósticas estaduais.

Em seguida, realizamos a apresentação da sequência didática pretendida, expondo as atividades e seus objetivos. Na ocasião, entregamos os livros *Capitães de areia* para cada um dos estudantes e exposição do contexto histórico e sociocultural em que a obra e seu autor se inserem. Na sequência, durante as aulas foram realizadas a leitura coletiva e individual das cartas que integram a obra e análise do tema e dos argumentos que a sustentam por meio de debates com as turmas. O tema “crianças em situação de rua” foi facilmente identificado e levou os alunos a realizarem pesquisas sobre a atual situação deste problema no Brasil.

Questões subjetivas foram elaboradas para melhor interpretação da turma acerca dos elementos estruturais e linguísticos das cartas em análises. A atividade foi desenvolvida em equipes e de forma descontraída, seguida de correção dialógica e coletiva. Conforme imagens abaixo:

Foto 01: Alunos em sala de aula realizando a atividade proposta



Fonte: Arquivo dos autores

Foto 02: Alunos no jardim da escola realizando a atividade proposta



Fonte: Arquivo dos autores

Também pesquisamos em revistas na biblioteca da escola a seção carta do leitor para percepções diferentes acerca da escrita deste gênero textual. A vivência e aproximação com a realidade dos textos despertou maior interesse dos estudantes pela escrita que iriam desenvolver, visto que o contato com a utilidade prática publicitária das cartas nas revistas pôde ser evidenciado.

Essa atividade permitiu comparar as cartas escritas no livro de Jorge Amado em 1937, ano em que foi publicada a primeira versão da obra, com as características linguísticas e estruturais existentes nas cartas do leitor publicadas atualmente.

Essas percepções ajudaram na produção dos textos que se seguiram. Os estudantes estavam mais seguros em seus argumentos e em como escrevê-los de forma coesa. Realizamos leituras, releituras e escritas e reescritas dos textos produzidos em quatro aulas, durante duas semanas. Ao final, todos os textos foram lidos em uma roda de leitura e pudemos perceber um amplo conhecimento dos envolvidos sobre a temática abordada e uma grande preocupação

pelo problema tratado por parte da maioria destes. A articulação dos conectivos e dos marcadores temporais que ajudam a manter a coesão e coerência do texto também se ampliaram e os alunos puderam compartilhar e trocar essas informações. Alguns dos fatos e argumentos utilizados nas produções já faziam parte da memória social (discursiva) dos leitores estimulada durante os debates e pesquisas desenvolvidas ao longo da sequência didática proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises das produções textuais e das atividades desenvolvidas no decorrer da sequência didática aplicada, constatou-se que os sujeitos se empenharam para a escrita coerente do gênero carta do leitor. Quanto à utilização dos elementos argumentativos e dos marcadores temporais, foi possível perceber a presença constante e diversa na maioria dos escritos. Ademais, os sujeitos construíram entre si uma relação de diálogo acerca do tema o que possibilitou uma interlocução entre os textos produzidos. Também aprimoraram a conscientização da necessidade de buscar conhecimento sobre o tema proposto para posterior escrita textual, fato essencial na realidade atual para formação e uma opinião própria.

Nessa perspectiva, reitera-se a relevância do trabalho com gêneros textuais de cunho argumentativo, como neste caso específico, a carta do leitor. O seu potencial discursivo e linguístico é essencial à construção de opiniões na vida cotidiana em diversas esferas da vida social humana. O trabalho com esse e outros gêneros de esfera jornalística em sala de aula promovem a reflexão crítica e a formação cidadã, principalmente, por tornar o ensino de língua portuguesa mais relevante e conseqüentemente, mais empoderador.

Por fim, importa dizer que o desenvolvimento de sequências didáticas bem planejadas e inter-relacionadas com os conteúdos programáticos propostos pelas escolas, neste caso a literatura, quando articuladas de forma organizada, tornam-se excelentes meios pedagógicos para o trabalho com práticas argumentativas na sala de aula. No entanto, chamamos a atenção para a necessidade de continuidade destas e de outras atividades sistematizadas com outros textos argumentativos de maneira a garantir a constância destas práticas desde a educação básica.

Assim, considerando o grupo de jovens participantes do nosso estudo e a relevância da construção de opiniões fundamentadas em conhecimentos concii-

so em meio a atual conjuntura tecnológica e de falsas mentiras, e ainda, diante da necessidade de se discutir diversos temas da atualidade na sala de aula no sentido de contribuir para a formação integral dos estudantes, reafirmamos a importância de se trabalhar a argumentação, seja oral ou escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ALMEIDA, CAVALCANTE. **Análise retórico-textual do gênero carta do leitor na esfera acadêmica**. VERBUM (ISSN 2316-3267), v. 8, n. 1, p. 168-187, abr. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/RafaellyCarneiro/Downloads/41157-Texto%20do%20artigo-120579-1-1-0-20190428%20(2).pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BEZERRA, Maria Auxiliadora . Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 208-216.

DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. **Sequências Didáticas para o oral e para a escrita apresentação de um procedimento**. Revista disciplinas da USP, 2020, p. 95-128. Disponível no site: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3255085&forceview=1> . Acesso em 16 de outubro de 2024.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna , 2005

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 11, p. 05-16, ago. 1999 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 ago. 2024.

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], n. 5, p. 54–71, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4863>. Acesso em: 16 ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.012

O ENSINO DE BIOLOGIA E AS ABELHAS SEM FERRÃO: CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE AS ABELHAS NATIVAS ATRAVÉS DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Bruno Tardelli da Costa Macedo¹
Maria de Fátima Camarotti²

RESUMO

O conhecimento sobre as abelhas nativas é muito escasso, apesar de serem fundamentais para o meio ambiente, é importante que os estudantes do Ensino Médio tenham contato durante as aulas de Biologia com esse grupo de animais. As abelhas pertencem à ordem Hymenoptera, com cerca de 115.000 espécies descritas até o momento sendo fundamentais no processo de polinização das plantas. As abelhas nativas, conhecidas como abelhas-sem-ferrão (ASF) são prejudicadas pela ação do homem, pois destroem seu habitat com queimadas e desmatamento ou mesmo na busca da obtenção do mel. Objetivou-se desenvolver, com os estudantes, o protagonismo e o ensino por investigação, por meio das atividades desenvolvidas sobre as abelhas nativas, destacando a sua importância para o meio ambiente. Foi desenvolvido uma pesquisa com 28 estudantes de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, da ECIEEFM José Vitorino de Medeiros, em Sossêgo/Paraíba, que teve como pressuposto teórico-metodológico a abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através do questionário diagnóstico e a observação participante. Foram desenvolvidos estudos teóricos, alinhadas às aulas práticas sobre as abelhas nativas. Foram utilizadas para desenvolvimento das atividades, dez questões norteadoras para levantamento de hipóteses, uso de metodologias ativas, incluindo a salade aula

1 Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia-Profbio da Universidade Federal da Paraíba- PB, Parte do Projeto de Ensino da Dissertação do primeiro autor, tardellicosta@hotmail.com

2 Doutora, Professora do Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PB, fcamarotti56@gmail.com

invertida e aulas práticas sobre as abelhas nativas, abelhas do gênero *Apis* e vespas. A partir das atividades desenvolvidas, constatou-se o protagonismo estudantil desenvolvido durante todo o percurso das atividades, além do ensino investigativo realizado. Alinhadas a isso, os estudantes conseguiram desenvolver conhecimentos necessários que poderão ser usados dentro e fora da escola. Com isso, percebeu-se que é possível desenvolver atividades práticas com os estudantes, tornando-os protagonistas e multiplicadores do aprendizado nas comunidades.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Filo Arthropoda, Multiplicadores, Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

No ensino de Biologia, é crucial adotar uma abordagem investigativa e contextualizada para promover uma educação científica mais significativa e envolvente. Isso capacita os estudantes a compreender e aplicar os princípios biológicos de forma crítica e reflexiva em seu cotidiano. Além disso, é fundamental estabelecer uma comunicação direta com a comunidade escolar para envolver os alunos em temas relevantes à sua realidade (Krasilchik, 2019). Nesse contexto, é essencial conectar o Ensino de Biologia a exemplos práticos, permitindo aos estudantes entender a relação da Biologia com suas atividades diárias e com questões globais cruciais, como mudanças climáticas, saúde pública e preservação ambiental.

É crucial ressaltar que o declínio das abelhas tem um impacto negativo no meio ambiente, pois elas desempenham um papel fundamental na biodiversidade vegetal e na produção de alimentos, através da polinização (Laurino; Nogueira-Neto, 2021). Com o aumento populacional global e o consequente aumento no consumo de alimentos, os animais polinizadores, especialmente as abelhas como os Meliponini, são essenciais para aumentar a produção de alimentos como manga, abacate e morangos, reduzindo possíveis déficits alimentares por meio da polinização (Gullan, 2021).

Infelizmente, os livros didáticos abordam o tema dos insetos de forma limitada, muitas vezes focando apenas em características gerais e morfologia, sem explorar a importância ecológica que estes animais desempenham no meio ambiente (Magalhães *et al.*, 2013).

Como afirmam Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 135):

Os conhecimentos das Ciências Biológicas estão em nosso cotidiano, presentes nos desenhos animados, nas propagandas, nas novelas, nos produtos que consumimos, por meio de imagens, termos, conceitos, ideias, representações. Povoam o imaginário das pessoas comuns mediante ideias como identificação da paternidade, alimentação sadia, solução de doenças. Também podem causar temor, incluindo as dúvidas a respeito dos efeitos de alimentos transgênicos e do desenvolvimento de pesquisas com clonagem, por exemplo.

Como se vê, a Biologia está presente em nosso cotidiano desde a infância, desde o momento que se acorda e se vai à escola, até o momento que se retorna a casa para dormir (Leite *et al.*, 2017). Portanto, é necessário que o professor

possa compreender a importância de trabalhá-la de forma contextualizada com os educandos e não apenas se limitar a cumprir conteúdos que estão presentes nos livros didáticos, mas é preciso instigá-los a buscar novos conhecimentos e desenvolver a autonomia e protagonismo durante as aulas (Fonseca; Mattar, 2017). Desse modo, a interação docente/discentes será mais participativa e com melhor aprendizagem.

Atualmente, o conhecimento dos estudantes sobre a relevância das abelhas para o meio ambiente encontra-se aquém do ideal. Esse estudo tem como propósito abordar esse tema com os alunos, visando a ampliação dos conhecimentos acerca das abelhas nativas, incluindo sua biologia, habitat, manejo e conservação, além de fomentar o protagonismo por meio das atividades realizadas. Espera-se, assim, que a aquisição de novos conhecimentos sobre as abelhas nativas engaje os estudantes a se tornarem protagonistas por meio das diversas atividades desenvolvidas, como estudos sobre a importância das abelhas para o meio ambiente. Portanto, trata-se de um tema de grande relevância, pois estimula o ensino investigativo e o desenvolvimento da liderança entre os estudantes. Além disso, possibilita a disseminação de conhecimento e conscientização na sociedade, visando também a contribuição para a preservação das abelhas nativas e seus ecossistemas.

O intuito é desenvolver estudos sobre as abelhas nativas, destacando a sua importância para o meio ambiente, tendo como foco o ensino por investigação e o protagonismo estudantil no ensino de Biologia, a fim de sensibilizá-los sobre a importância da preservação desses insetos. Ao longo da pesquisa, busca-se incentivar o protagonismo dos estudantes, de modo que possam compartilhar os conhecimentos adquiridos com a comunidade escolar e círculos sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros em Sossêgo – PB (EECIEFM José Vitorino de Medeiros) (Figura 1) com 28 estudantes da 2ª série do Ensino Médio. Os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba com o parecer número: 5.813.410.

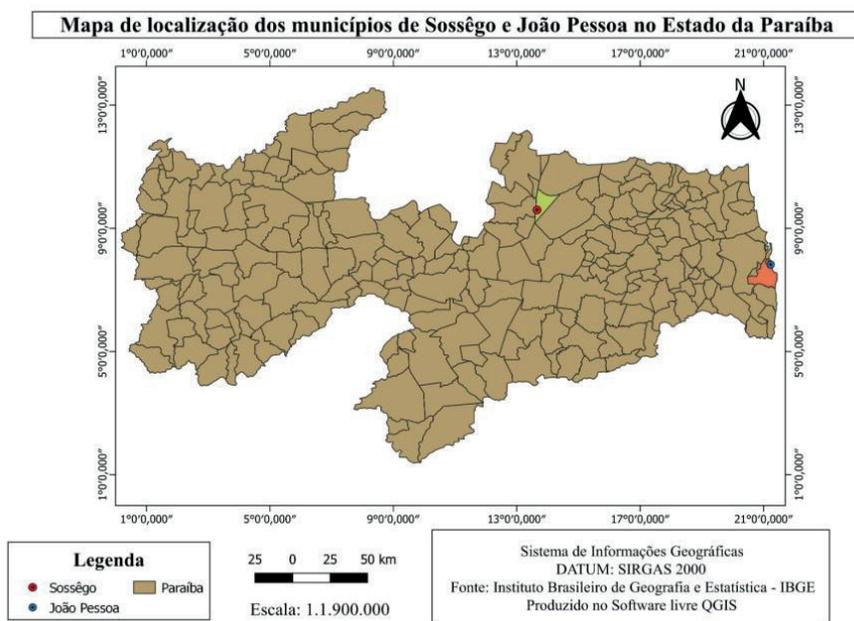
Figura 1 - EECIEFM José Vitorino de Medeiros os EEEFM, Sossêgo – PB.



Fonte: Macedo, 2024.

A escola está localizada à Rua Eliezer Francisco dos Santos, 1.447, Centro, Sossêgo – PB, sendo sua distância em relação a capital João Pessoa de 220km (Figura 2)

Figura 2 - Localização do Município de Sossêgo/PB e a capital João Pessoa/PB.



Fonte: IBGE, 2024.

A Pesquisa teve uma abordagem qualitativa, visto que foram investigados aspectos subjetivos dos estudantes, relacionados aos conhecimentos e comportamentos humanos envolvendo as abelhas nativas.

Para Tavares e Richardson (2015), a pesquisa qualitativa é definida pela busca mais aprofundada dos significados relacionados à situações que são apresentados pelos investigados, contrastando com a produção de medidas quantitativas. Ainda segundo os autores, essa pesquisa busca compreender fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais. Foi utilizado o método etnográfico, ou seja, a etnografia escolar para entender o grupo social investigado.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de informações um questionário avaliativo inicial que serviu para traçar um perfil sobre o conhecimento de cada estudante relacionado às abelhas nativas e a observação participante.

Estudos foram realizados com os estudantes do ensino médio, divididos em diferentes etapas, cada uma delas seguindo um roteiro, de forma a facilitar o desenvolvimento das atividades aplicadas e cumprimento dos objetivos propostos.

- **1º Momento - Aplicação do questionário diagnóstico: (2 aulas de 50 minutos):**

Anteriormente, à aplicação do questionário, foi explicado a importância sobre o trabalho, que seria realizado em colaboração com os estudantes da 2ª série. Com base nisso, elaborou-se um questionário diagnóstico contendo dez questões sobre abelhas nativas. O propósito do questionário era avaliar o conhecimento prévio dos discentes sobre o tema, de modo que, a partir das respostas obtidas, desenvolver estratégias para melhorar ou mesmo expandir o aprendizado já existente entre eles. As respostas, foram inseridas em forma de gráficos produzidos no Excel, de modo a facilitar a compreensão das informações.

- **2º Momento - Questões norteadoras: (1 aula de 50 minutos):**

Após a divisão da turma em grupos, o professor elaborou dez questões norteadoras, para que os estudantes pudessem levantar hipóteses, de modo que, em um outro momento, conseguissem confirmar ou refutar as suas hipóteses formuladas anteriormente. Esse momento é oportuno pois desenvolve no estudante o protagonismo, além de propiciar um momento de discussão sobre a temática.

- **3º momento - Metodologia ativa (sala de aula invertida): (2 aulas de 50 minutos):**

Anteriormente, foram selecionados diversos materiais, como livros, artigos científicos e sites, para permitir que os alunos aprofundassem seus conhecimentos sobre o assunto, utilizando essas fontes como referência. Os alunos foram divididos em grupos, e a atividade teve início com a implementação da metodologia de sala de aula invertida. O professor atuou como mediador ao longo de todo o processo. Com base nos conhecimentos adquiridos, os alunos puderam verificar se suas hipóteses iniciais foram confirmadas ou refutadas. Essa atividade foi fundamental para promover a autonomia e o aprendizado investigativo dos estudantes.

- **4º e 5º Momentos - Aula prática (2 aulas de 50 minutos):**

Foi elaborada uma aula prática sobre a morfologia externa de insetos, com ênfase em abelhas e vespas, visando estimular o interesse dos alunos pelo tema. Os grupos pré-definidos receberam fichas para preenchimento detalhando características morfológicas externas específicas dos insetos relacionados as abelhas do gênero *Apis*, abelhas nativas e vespas. Essas informações permitiram aos estudantes diferenciar cada espécie com base nos conhecimentos que já vinham sendo adquiridos durante as atividades desenvolvidas. Cabe ressaltar que os alunos receberam os insetos já mencionados para a atividade, coletados pelo professor nas proximidades da escola e fixados em alfinetes entomológicos. Para facilitar a observação, lupas foram utilizadas pelos estudantes, além de microscópios para examinar o ferrão presente nas abelhas do gênero *Apis* e nas vespas. O propósito principal da atividade foi fomentar habilidades de trabalho em equipe nos alunos e promover o ensino por meio de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ATIVIDADE 1: O QUE OS ESTUDANTES SABEM SOBRE AS ABELHAS?

O principal propósito desse questionário foi analisar o conhecimento prévio de 28 estudantes de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio acerca das abelhas nativas e sua relevância para o meio ambiente. O objetivo era compreender como os alunos abordam esse tema em sala de aula, considerando suas experiências e o contexto em que estão inseridos (Figura 3).

Análises das respostas dos estudantes ao questionário diagnóstico:

Dos 28 que responderam ao questionário, 15 residem na zona rural e 13 na zona urbana.

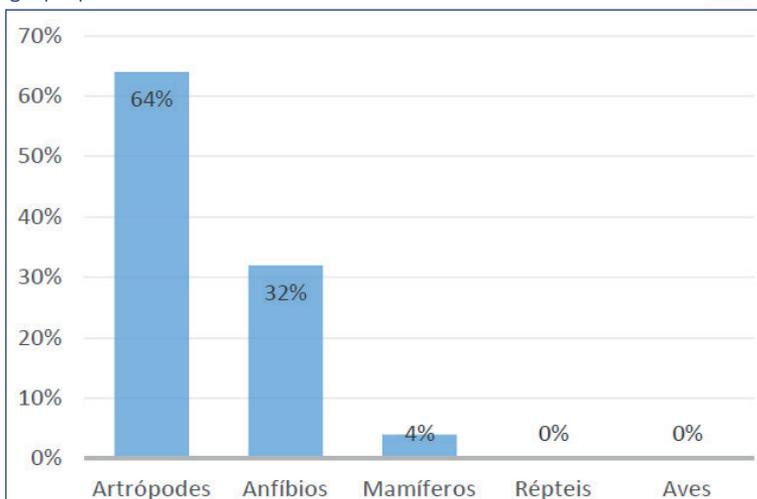
Em relação à questão sobre qual grupo pertencem às abelhas, observa-se a predominância para as respostas referentes ao grupo dos artrópodes, seguidas dos anfíbios, e mamíferos. Mesmo a grande maioria das respostas ter sido respondida corretamente, que as abelhas pertencem ao grupo dos artrópodes, um número significativo não acertou. Esse percentual que não marcou corretamente indica a importância de trabalhar as diferentes temáticas dentro da biologia com os estudantes, fazendo sempre uma relação sobre os animais e as quais classes pertencem (Gráfico 1).

Figura 3 - Estudantes da 2ª série respondendo o questionário diagnóstico sobre as abelhas nativas na EECIEFM José Vitorino de Medeiros, Sossêgo-PB.



Fonte: Macedo, 2023.

Gráfico 1 - Respostas dos estudantes da 2ª série da EECIEFM José V. De Medeiros, Sossêgo – PB, à questão: Qual grupo pertencem as abelhas nativas?



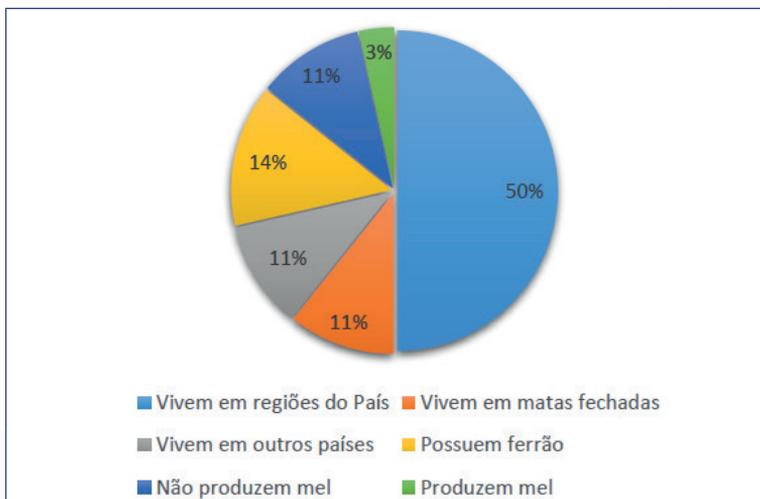
Fonte: Macedo, 2023.

Foram analisadas ainda as outras questões que serviram de apoio para elaboração das atividades posteriores, dentre elas a questão sobre as abelhas possuírem ou não ferrão. Após a análise das respostas, constatou-se que 63%

dos estudantes responderam que sim e outros 37% defendem que estes animais não possuem ferrão. É importante ressaltar que entre os grupos de himenópteros, dos quais inclui-se o gênero *Apis* o ferrão está presente, sendo esta estrutura responsável em injetar peçonha, através de um aparelho inoculador, usado para defesa do inseto (Souza, 2012). Porém, no grupo dos Meliponíneos o ferrão não se desenvolveu, permanecendo atrofiado (Mangabeira; Almeida; Santos, 2021). Sendo assim, os estudantes, em sua maioria, demonstraram conhecimento prévio acerca da questão referente ao ferrão.

No que tange ao “abelhas nativas”, dos 28 estudantes que responderam ao questionário, os dados mostram que a grande maioria entende que são abelhas que vivem em certas regiões do País, sendo essa afirmação de certa forma verdadeira, uma vez que, abelhas do gênero *Melipona* são encontradas em apenas algumas regiões específicas, devido principalmente a questões ambientais como clima e vegetação (Dellalibera *et al.*, 2022). Ainda segundo Macedo *et al.* (2020), a região da Caatinga, a qual é um ecossistema único que está presente na região do Nordeste do Brasil, é um dos berços naturais das melíponas. Outros responderam que esses insetos vivem em outros países, entretanto é importante destacar, que além de existirem em outros Países, esses insetos estão presentes em grande variedade de espécies em regiões do Brasil, chegando a cerca de 400 espécies descritas (Santos, 2010). Outros estudantes responderam que as abelhas nativas não produzem mel, e outros ressaltaram que sim, esses animais são produtores de mel (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Respostas dos estudantes da 2ª série da EECIEFM José V. De Medeiros, Sossêgo – PB, à questão: O que são abelhas nativas?



Fonte: Macedo, 2023.

Apesar de grande parte das abelhas nativas serem excelentes produtoras de mel, algumas abelhas solitárias não produzem. Segundo Bertoli *et al.* (2019) algumas espécies de abelhas solitárias não produzem mel, porém são responsáveis pela polinização de flores. Dessa forma, os estudantes não estão inteiramente errados, visto que, esse grupo de abelhas não são produtoras de mel. No que se refere aos estudantes acreditarem que as abelhas nativas produzem mel, é importante que os estudantes entendam que grande parte das espécies de abelhas sem ferrão são excelentes produtoras de mel, conforme é observado nos meliponíneos, que podem chegar a cerca de 400 espécies produtores de mel, sendo esse alimento, extremamente apreciado e valorizado pelas pessoas (Rodrigues *et al.*, 2008).

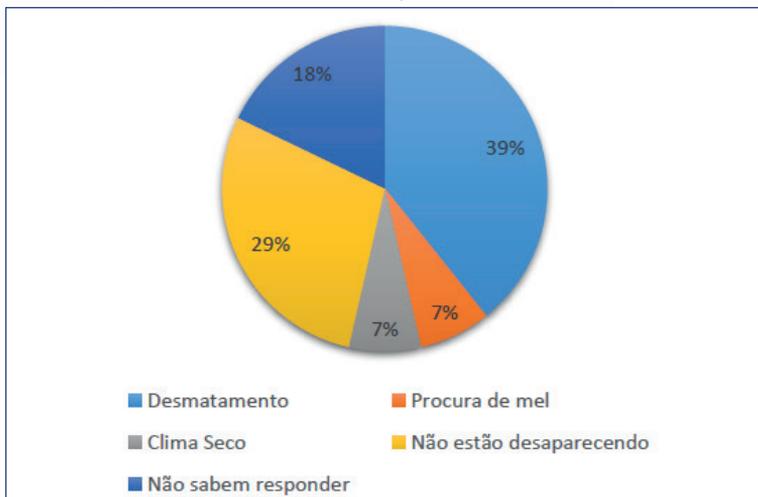
Sobre o item que abordava sobre o desaparecimento das abelhas, o maior percentual dos estudantes considera que o principal fator é devido ao desmatamento. De acordo com Imperatriz-Fonseca e Nunes-Silva (2010) o desmatamento é uma das principais causas, visto que, ele afeta diretamente o processo de polinização realizado pelas abelhas. Ainda segundo Palumbo (2015), todas as espécies de abelhas que ocorrem no planeta, aproximadamente 100 estão ameaçadas de extinção, e, acredita-se que uma das causas seja o desmatamento. Portanto, o desmatamento realmente é um fator preocupante que afeta negativamente a vida das abelhas.

A procura do mel foi relatada por parte dos discentes. Uma das causas que estão dizimando as abelhas nativas é justamente a ação antrópica devido à procura do mel, melieros acabam destruindo os ocos a procura de abelhas e muitas das vezes quando encontram, coletam o mel e extinguem a colônia, sendo essas invadidas por predadores naturais como as formigas (Santos, 2010). Dessa forma, menos indivíduos permanecem na natureza (Gráfico 3).

No que se refere à importância das abelhas, observa-se uma maior prevalência das respostas referentes à polinização e ao mel.

Apesar da polinização ser realizada por animais como alguns mamíferos, aves e outras espécies de insetos, esse processo realizado pelas abelhas é essencial, visto que são considerados os melhores polinizadores. Santos (2022) aponta que as abelhas são as melhores polinizadoras e umas das mais importantes, no que diz respeito à reprodução da maior parte das angiospermas. Além disso, esses insetos são responsáveis por polinizar um vasto número de espécies de plantas em comparação com qualquer outro grupo de animais (Raven; Eichhorn; Evert, 2019).

Gráfico 3 - Respostas sobre o Desaparecimento das abelhas nativas, apresentadas pelos estudantes da 2ª série da EECIEFM José V. De Medeiros, Sossêgo – PB.

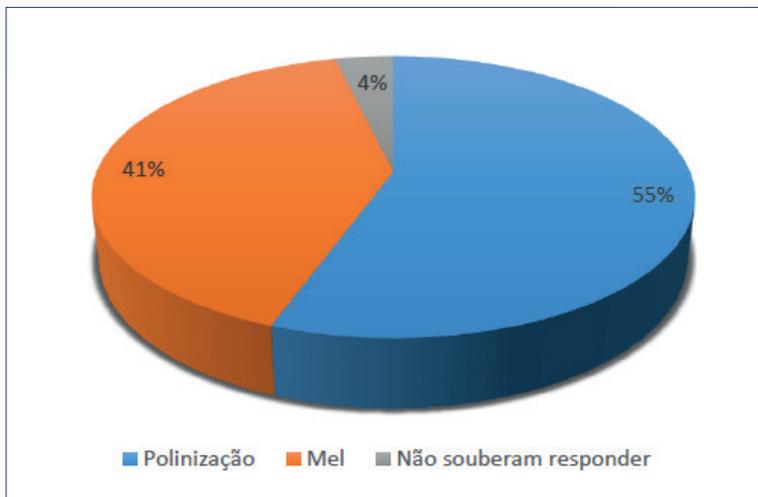


Fonte: Macedo, 2023.

De acordo com os estudantes, que optaram em responder que as abelhas são importantes por produzirem o mel, vale salientar que mesmo algumas espécies de abelhas como a *Melipona subnitida*, serem ótimas produtoras de mel, com efeitos terapêuticos, possuem também um ótimo valor econômico agregado à sua produção (Cámara *et al.*, 2004). É necessário que os estudantes entendam, que a produção de mel não é a função principal realizada pelas abelhas nativas, mas a polinização, processo este que favorece a diversidade de espécies de plantas, através do processo de variabilidade genética e consequentemente favorecendo o equilíbrio do meio ambiente (Barbosa *et al.*, 2017). Outros estudantes avaliados não souberam responder (Gráfico 4).

De acordo com a percepção dos estudantes as abelhas são animais importantes no processo de polinização e devido a esse mecanismo, é que existem a diversidade de vegetais e frutas consumidos pela população. Além disso, alguns discentes ressaltaram que as abelhas são importantes para as pessoas, devido a produção de mel, sendo este alimento, segundo eles, utilizados em quadros de tosse, além de ser comercializado, e, dessa forma, ajudar na renda da família.

Gráfico 4 - Respostas dos estudantes da 2ª série da EECIEFM José V. De Medeiros, Sossêgo – PB, sobre a importância das abelhas.



Fonte: Macedo, 2023.

ATIVIDADE 2: QUESTÕES NORTEADORAS

Após a análise dos questionários respondidos pelos estudantes foram elaboradas dez questões norteadoras, cujo objetivo foi promover o ensino investigativo entre os estudantes. Essas questões tiveram como objetivo fazer com que os discentes conseguissem de modo coletivo, levantar hipóteses para posteriormente, confirmá-las ou refutá-las em um outro momento e dessa forma, pudessem adquirir novos conhecimentos alinhados ao ensino investigativo. Seguem abaixo as perguntas norteadoras que foram aplicadas com os estudantes (Quadro 1).

No primeiro momento foram escritas as questões no quadro e dividida a turma em seis grupos. Em seguida, cada grupo recebeu uma folha, na qual os estudantes tiveram a incumbência de respondê-las como hipóteses formuladas por eles próprios. Vale ressaltar que o professor serviu apenas como mediador, não interferindo nas respostas. A atividade proporcionou aos estudantes desenvolver o protagonismo através das discussões realizadas por eles próprios.

Quadro 1 - Questões norteadoras para desencadear a discussão com os estudantes da 2ª série da EECIEFM José V. de Medeiros, Sossêgo – PB.

QUESTÕES NORTEADORAS	
1ª – O que são abelhas nativas?	6ª – A importância das abelhas está relacionada apenas à produção do mel?

QUESTÕES NORTEADORAS	
2ª – Como são as abelhas nativas?	7ª – Existem diferenças entre as abelhas do gênero <i>Apis</i> e nativas (Meliponíneos)?
3ª – Vocês conhecem as abelhas nativas?	8ª- As abelhas nativas podem ajudar o meio ambiente? De qual forma?
4ª – Existe algum fator que dificulte a observação das abelhas nativas em sua região? qual/quais?	9ª – Qual importância das abelhas para a humanidade?
5ª – Há diferenças entre abelhas?	10ª – Todas as abelhas possuem ferrão?

Fonte: Macedo, 2023.

A partir das questões norteadoras, foram trazidas algumas hipóteses levantadas pelos estudantes como pode-se verificar abaixo:

- O que são abelhas nativas?

São de uma determinada região que dificilmente sobreviveria em outras regiões (Grupo A01);

São abelhas que nascem em uma região, tem um lugar de origem (Grupo A02);

São abelhas que possuem ferrão e vivem em diversos lugares (Grupo A03).

As abelhas nativas distribuem-se de modo diferente, a depender do clima e vegetação locais (Witter *et al.*, 2009). Segundo Carvalho *et al.* (2017), na Paraíba a abelha jandaíra possui uma distribuição geográfica ampla em quase todo o estado, porém não está inserida no litoral e brejos. Dessa forma, os estudantes ao levantarem suas hipóteses referentes às abelhas viverem em locais específicos conseguiram responder corretamente.

- Qual a importância das abelhas nativas para o meio ambiente?

As abelhas são importantes para a polinização das plantas repassando algo de uma planta macho para uma planta fêmea. (Grupo A01); São importantes para produzirem mel (Grupo A04);

As abelhas nativas são importantes para o meio ambiente porque elas tiram o pó das flores. (Grupo A05).

De acordo com Barbosa *et al.* (2017), as abelhas são importantes para polinização não apenas relacionados aos ecossistemas naturais, mas também, agrícolas. Ainda segundo Santos (2022), as abelhas são as melhores poliniza-

doras e umas das mais importantes, no que diz respeito à reprodução da maior parte das angiospermas.

- Existe algum fator que dificulte a observação das abelhas nativas em sua região? qual/quais?

Sim. As pessoas destroem as suas casas querendo mel e tem muito roçado e poucas plantas (Grupo A03);

Os fatores que prejudicam a observação das abelhas nativas são as queimadas e os desmatamentos (Grupo A04);

Sim. Em alguns não dificultam, pois em alguns sítios tem árvores com flores e frutos que atraem as abelhas. Porém em outros lugares não aparecem pela falta de água e pelo desmatamento (Grupo A06).

Kerr *et al.* (2001) ressaltam que o desmatamento reduz a área das florestas e coloca as abelhas nativas em risco de extinção devido ao fato destes animais construírem seus ninhos dentro dos ocos das árvores. Ainda segundo os autores, existe outro fator que coloca as abelhas nativas em risco que são as queimadas, isso porque, devido ao fato da rainha possuir o abdome maior em relação as outras abelhas (operárias), e suas asas se apresentarem reduzidas, acabam perdendo a capacidade de voar, e sendo mortas juntamente com toda sua prole. Rosa *et al.*, (2017, p.3) afirmam que “A fragmentação dos ecossistemas em monocultivos altamente intensivos para o plantio de grãos, frutas e reflorestamentos e até mesmo para as edificações urbanas tornam a paisagem homogênea, pobre e deficitária”. Dessa forma, acabam interferindo nos recursos alimentícios das abelhas e a perda do habitat.

Ao comparar as respostas dos estudantes sobre o questionário diagnóstico e na atividade relacionada às questões norteadoras, percebe-se que muitas respostas possuem uma certa similaridade, isso demonstra que mesmo os estudantes não possuindo ainda um conhecimento aprofundado sobre a temática, possuem conhecimentos prévios, baseados muitas vezes em suas vivências, como foram observados nas declarações mencionadas acima.

Verificou-se que os grupos desenvolveram a atividade demonstrando um certo conhecimento sobre a temática, embora tenha sido observada uma carência de terminologia biológica, mais precisa, nas respostas. Quando eles falaram “As abelhas nativas são importantes para o meio ambiente porque elas tiram o pó das flores”. Acredita-se que o “pó” citado na frase, se refira ao pólen produzido pelas flores. Mas isso foi uma questão trabalhada durante a pesquisa. Outro

ponto que é importante ressaltar, o fato que no início da pesquisa eles acreditavam que as abelhas nativas possuíam ferrão. Porém, com o desenvolvimento das atividades realizadas, os estudantes compreenderam, que apesar desses animais possuírem um ferrão atrofiado não ofereciam perigo.

É importante destacar que o desmatamento foi um dos fatores citados por quase a totalidade dos estudantes, e isso é de suma importância, pois mostra que os discentes entendem que o desmatamento gera um desequilíbrio ambiental que pode ocasionar a extinção de espécies de abelhas nativas.

ATIVIDADE 3: METODOLOGIAS ATIVAS E A SALA DE AULA INVERTIDA

A utilização das metodologias ativas, visa colocar o estudante como parte central no processo de ensino e aprendizagem, e dessa forma, desenvolver várias características necessárias no estudante para que o mesmo se sinta realmente protagonista e dessa forma possa desenvolver novas habilidades não apenas sozinho, mas no coletivo, ou seja, de forma colaborativa com outros estudantes (Camargo; Daros, 2018). Verificou-se que a metodologia ativa foi uma ferramenta necessária para ampliar protagonismo estudantil, de modo que, sem sua utilização, não teria obtido tanto êxito quanto foi observado. Além disso, notou-se também que os estudantes puderam, a partir de conversas com membros dos grupos, sanarem dúvidas que ainda existiam entre eles.

O *Flipped Classroom*, conhecida como sala de aula invertida, é uma metodologia inovadora, que proporciona aos estudantes a capacidade de serem protagonistas da sua própria aprendizagem, e, desse modo, tenham o domínio do conteúdo, lembrando que o professor, manterá o seu papel de mediador (Schneiders, 2018). Observou-se que a implementação da metodologia da sala de aula invertida efetivamente estimulou os estudantes a buscar conhecimento de forma autônoma, não dependendo exclusivamente do professor para compreender o conteúdo. Isso ressalta a importância de introduzir novas abordagens que incentivem os estudantes a buscarem conhecimento, promovendo o desenvolvimento da capacidade de adquirir novas formas de aprendizado, distanciando-se do enfoque puramente teórico frequentemente associado ao ensino tradicional (Figura 4).

Figura 4 - Estudantes da 2ª série realizando a atividade sobre a sala de aula invertida na EECIEFM José Vitorino de Medeiros, Sossêgo -PB.



Fonte: Macedo, 2023.

ATIVIDADE 4 E 5: AULA PRÁTICA COM OS INSETOS

Foi solicitado, através dessa atividade, que os estudantes pudessem analisar de forma mais detalhada cada parte do animal e conseqüentemente, pudessem distingui-los quanto à forma, coloração, tamanho, se apresentavam ou não ferrão, além de outras características morfológicas que estavam presentes nos insetos (Figura 5). Este momento exigiu dos estudantes um estudo minucioso acerca de cada espécie ali representada. Porém, como os estudantes já estavam seguros quanto ao assunto, devido aos estudos realizados anteriormente, não tiveram problemas em realizar a atividade.

As aulas práticas são relevantes para desenvolver nos estudantes o interesse de se aprofundar em um determinado assunto, além disso, os deixam mais envolvidos com o tema abordado, promovendo melhor interação em sala de aula e conseqüentemente desenvolvendo uma aprendizagem significativa, dessa forma, pode promover o desenvolvimento da criticidade de modo a prepará-lo para a vida social (Soares; Baiotto, 2015).

Segundo Zompero e Laburú (2016), a atividade prática alinhada com o ensino investigativo proporciona, aos estudantes, o contato com novas informações e conseqüentemente com a aprendizagem. Porém, é necessário que a prática não seja abordada de forma singular, mas alinhada com a teoria, facilitando assim, o modo de entendimento e conseqüentemente ajudando no processo de aprendizagem.

Constatou-se através desse estudo um engajamento entre os estudantes no desenvolvimento da prática, além do protagonismo ser verificado durante todo percurso da atividade, como também o ensino investigativo. Assim, Cardoso (2014) afirma a importância de desenvolver práticas educativas com os estudantes, de forma a contribuir no processo de aprendizagem (Cardoso, 2014).

Figura 5 - Estudantes da 2ª série realizando a atividade pratica no laboratório na EECIEFM José Vitorino de Medeiros, Sossêgo -PB.



Fonte: Macedo, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Biologia nas escolas públicas necessita adotar métodos pedagógicos mais abrangentes do que simplesmente aulas expositivas e teóricas. Sendo assim, é fundamental promover no estudante a habilidade de buscar

conhecimentos para além do conteúdo dos livros didáticos. É necessário que os educadores incentivem a utilização de metodologias diversas que estimulem a busca por novos saberes, fomentando a capacidade crítica dos estudantes, de forma a garantir um embasamento sólido em suas abordagens. Além disso, é imprescindível que os professores conectem o ensino à realidade dos estudantes, proporcionando aulas contextualizadas que estimulem discussões e promovam a autonomia e o engajamento.

A avaliação dos conhecimentos prévios acerca das abelhas nativas e sua importância no ecossistema revelou uma evolução significativa nos estudantes, evidenciando melhor compreensão sobre a morfologia ecológica desses insetos, bem como a urgência da sua preservação. Durante as atividades, observou-se um engajamento ativo dos discentes, demonstrando um protagonismo educacional.

As atividades desenvolvidas proporcionaram um conhecimento sobre a morfologia externa das abelhas e proporcionaram conhecimentos que serão multiplicados na comunidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar nossa profunda gratidão a todos os estudantes da 2ª série do ensino médio pelo notável trabalho e colaboração ao longo da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para o sucesso do projeto. Além disso, agradecemos à instituição escolar por viabilizar a realização desse trabalho.

O presente trabalho é parte da dissertação do Mestrado do Profbio, do primeiro autor, e realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. B; CRUPINSKI, E. F., SILVEIRA, R. N., LIMBERGER, D. C. H. As abelhas e seu serviço ecossistêmico de polinização. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 3, n. 4, p. 694-703, 2017.

BERTOLI, J. F; GONÇALVES, C. C; GONÇALVES, R. B; CARRIJO, T. F. **Cartilha Agroecológica das Abelhas Solitárias**. 2019. Disponível em: <https://docs.ufpr>.

br/~rbg/assets/files/2019%20Bertoli%20et%20al%20CARTILHA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. 123 p.

CÂMARA, J. Q; SOUSA, A. H.; VASCONCELOS, W. E; FREITAS, R. S. Estudos de meliponíneos, com ênfase a *Melipona subnitida* D. no município de Jandaíra, RN. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 4, n. 1, p. 0, 2004.

CARDOSO, F, D. S. **O uso de atividades práticas no ensino de ciências: na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem**. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 20 mar. 2014.

CARVALHO, A. T., MAIA-SILVA, C., JAFFÉ, R., SOUZA, B. A., ZANELLA, F. C., MARTINS, C. F., GIANNINI, T. C. **Distribuição geográfica atual da abelha jandaíra e previsões para sua distribuição futura**. A abelha jandaíra: no passado, presente e no futuro, Mossoró: Ed. UFERSA, p. 73-78. 2017.

DELLALIBERA, N. A. G; COLOMBO, G. R; SCHMIDT, J. M; DA SILVA, V. M; MIRANDA, A. P. Abelhas nativas e a meliponicultura. FEIRA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ARTE E CULTURA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE DO CAMPUS CONCÓRDIA, **Anais [...]** v. 5, n. 1, p. 08-08, 2022.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

GULLAN, P. J. **Insetos**: fundamentos da entomologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2021.

KERR, W. E. CARVALHO, G. A; SILVA, A. D; ASSIS, M. D. Aspectos pouco mencionados da biodiversidade amazônica. **Parcerias estratégicas**, v. 12, n. 2, p. 20-41, 2001.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. 200 p.

IMPERATRIZ-FONSECA, V. L; NUNES-SILVA, P. As abelhas, os serviços ecossistêmicos e o Código Florestal Brasileiro. **Biota Neotropica**, v. 10, p. 59-62, 2010.

LAURINO, M. C.; NOGUEIRA-NETO, P. **Abelhas sem ferrão do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021. 129 p.

LEITE, P. R. M.; ANDRADE, A. O.; SILVA, V. V.; SANTOS, A. M. O ensino da biologia como uma ferramenta social, crítica e educacional. **Rech-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Amazonas, v. 1, n. 1, p. 400-413, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4749/3855>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MACEDO, C. R. C.; AQUINO, I. S.; BORGES, P. F.; BARBOSA, A. S.; MEDEIROS, G. R. Comportamento da nidificação de abelhas melíponas. **Ciência Animal Brasileira**, v. 21, 2020.

MAGALHÃES, A. P. F. **Como os insetos são levados às escolas**: uma análise de livros didáticos de Ciências. 2013.

MANGABEIRA, T. C. L.; ALMEIDA, L. S.; SANTOS, A. P. L. D. C. Levantamento de ninhos de abelhas “sem ferrão” (Apidae: Meliponini) em ambiente urbano. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 2, n. 4, p. 16-16, 2021.

PALUMBO, H. N. **Nossas brasileiras**: as abelhas nativas. Programa cultivando água boa. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.cpra.pr.gov.br/arquivos/File/cartilhameliponideos.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

RAVEN, P.H.; EICHHORN, S.E.; EVERT, R.F. **Biologia Vegetal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 867p, 2019.

RODRIGUES, A. E; GÓIS, G. C; DA SILVA, C. M., SOUZA, D. L; SOUZA, D. N; CRUZ SILVA, P. C; RODRIGUES, M. L. Desenvolvimento produtivo de colmeias de abelhas *Melipona scutellaris*. **Biotemas**, v. 21, n. 1, p. 59-64. 2008.

ROSA, J. M. da; ARIOLI, C. J., ABATTI, R., AGOSTINETTO, L., BOTTON, M. Polinizadores em perigo: por que nossas abelhas estão desaparecendo? SIMPÓSIO INTERNACIONAL CIÊNCIA, SAÚDE E TERRITÓRIO, 4. **Anais [...]**. 2017.

SANTOS, A. B. Abelhas nativas: polinizadores em declínio. **Natureza on line**, v. 8, n. 3, p. 103-106, 2010.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2018.

SANTOS, V. S. dos. "Abelhas"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/animais/abelha.htm>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SOARES, R. M; BAIOTTO, C.R. Aulas práticas de biologia: suas aplicações e o contraponto desta prática. **Di@logus**, v. 4, n. 2, p. 53-68, 2015.

TAVARES, M; RICHARDSON, R.J. **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2015. 412p.

WITTER, S., LOPES, L. A., LISBOA, B. B., BLOCHTEIN, B., MONDIN, C. A., IMPERATRIZ-FONSECA, V. L. Abelhas sem ferrão no Rio Grande do Sul: distribuição geográfica, árvores importantes para nidificação e sustentabilidade regional. **Mensagem Doce**, v. 100, n. 10. 2009.

ZOMPERO, A. D. F; LABURÚ, C. E. **Atividades investigativas para as aulas de ciências**: um diálogo com a teoria da aprendizagem significativa. Curitiba: Appris, 2016. 141 p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.013

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) FRENTE AOS PROBLEMAS SOCIAIS

Camila Vieira da Silva¹

RESUMO

Este trabalho investiga a importância da atuação do pedagogo no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e destaca a relevância do trabalho pedagógico em espaços não escolares diante dos problemas sociais que afetam os indivíduos atendidos por essas instituições. O CAPS, como serviço de saúde mental comunitário, desempenha um papel crucial no acolhimento e tratamento de pessoas com transtornos mentais e necessidades psicossociais complexas. O pedagogo, neste contexto, contribui significativamente para a reintegração social e promoção do bem-estar dos usuários, utilizando abordagens educativas e terapêuticas. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa e descritiva, baseando-se em revisão bibliográfica para compreender o papel do pedagogo no CAPS e em outros espaços não escolares. São analisadas as diversas funções que este profissional pode desempenhar, desde a elaboração de projetos pedagógicos e oficinas terapêuticas até a mediação de conflitos e apoio na construção de redes de suporte social. O estudo enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam autonomia, autoestima e inclusão social dos indivíduos atendidos. Os resultados mostram que a presença do pedagogo no CAPS e em outros espaços não escolares contribui para a criação de um ambiente terapêutico mais acolhedor e estimulante, facilitando a construção de vínculos afetivos e a participação ativa dos usuários no processo de tratamento. Além disso, o pedagogo atua como elo entre a equipe multidisciplinar, os usuários e suas famílias, promovendo uma abordagem integrada e holística no cuidado à saúde mental. Conclui-se que a atuação do pedagogo em espaços não escolares, como o CAPS, é

¹ Mestranda no Curso de Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University, camilavieira-dasilva372@gmail.com

fundamental para enfrentar os desafios sociais e psicológicos presentes nesses contextos, fortalecendo a rede de apoio e promovendo a inclusão e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos atendidos. A contribuição do pedagogo nesses ambientes reforça a importância de práticas educativas fora do contexto escolar tradicional, ampliando o alcance e impacto positivo da pedagogia na sociedade.

Palavras-chave: Pedagogo, CAPS, saúde mental, espaços não escolares, reintegração social.

INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo no CAPS, na atenção à saúde mental é primordial, a garantir o cuidado às pessoas com transtorno mental, sofrimento psíquico e sua família. O CAPS é um centro de atendimento e acompanhamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e persistentes que tem como princípio básico ser promotor da vida e sua missão é a desconstrução da palavra DOIDO ou MALUCO. Mostrando para a sociedade que todos somos iguais e merecemos respeito.

A motivação maior para esse estudo surgiu a partir do desejo em desenvolver um trabalho voltado para a humanização dos usuários, por meio de ações que promovam maior integração da equipe e pacientes do CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e que com o intuito de promover a socialização e a sua autoconfiança, levando em consideração também a importância da musicalidade na vida de todos.

O CAPS é um Centro de Atenção Psicossocial que surgiu a partir da reforma psiquiátrica com a Lei 10. 216 que institui esse serviço como substitutivo da internação psiquiátrica e tem o intuito de promover a reinserção social do indivíduo através de um atendimento multidisciplinar focado no protagonismo do usuário.

O CAPS em que será realizado o projeto atende diversos pacientes com os mais variados transtornos mentais, com profissionais da saúde como enfermeiros, médico psiquiátrico e psicólogo. Há também os funcionários de apoio e atendentes. O atendimento começa a partir das oito da manhã com diversas atividades que envolvem os profissionais e pacientes. Será neste ambiente, com ajuda dos companheiros de trabalho, que foi desenvolvida a construção das ações constituído dos pacientes atendidos.

Vale salientar que a humanização é algo que torna o ambiente harmonioso e propício para diminuir ou eliminar o estresse comum do dia a dia das pessoas. Ela pode trazer benefícios físicos e psicológicos quando agrada das ações que as mesmas ofertam pode também ser importante método terapêutico no tratamento dos distúrbios mentais. Sempre será uma ótima ferramenta para profissionais que fazem uso dela, seja na área da educação ou da saúde.

Partindo do que já foi dito e enfatizando mais uma vez que a humanização das ações por intermediação do pedagogo pode possibilitar uma sensação de bem estar, de aceitação e de uma maior interação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes da reforma psiquiátrica no Brasil, ou seja, antes de criar leis para atendimento de pessoas com problema mental, havia muito sofrimento no tratamento dessas pessoas nos hospitais psiquiátricos, os manicômios como eram conhecidos. E esses locais eram insalubres, com más condições, tanto para os trabalhadores como para os pacientes.

A partir da implementação da nova Constituição, em 1988, a Constituição Cidadã, e também a implementação do SUS, pela Lei 8.080/1990 que se viu que saúde é direito de todos, e daí foi se construindo dispositivos de atenção para a saúde de vários formatos, mas só foi em 2001 que foi criada a Política Nacional de Saúde Mental, a sua implementação foi tardia. Ela trata da proteção dos direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, e basicamente vai dar uma nova direção para a saúde mental no Brasil. Principalmente visando a redução progressiva dos leitos psiquiátricos nos manicômios. Pois, eram muitas pessoas que viviam nesses lugares, e então, elas passaram a ser vistas sobre outra perspectiva, como cidadãs também de direitos e de participação social e que poderiam também atuar em sua comunidade e na sociedade em que vivem.

Em 2002, pouco depois da implementação da Política Nacional de Saúde Mental, surgiu a Portaria 336, que descreve como o CAPS funciona. O CAPS é um Centro de Atenção Psicossocial, principal serviço substitutivo dos hospitais psiquiátricos, é considerado o principal local de tratamento para pessoas que têm transtornos mentais severos e persistentes. Existem algumas modalidades de CAPS como o CAPS I vai atender regiões ou cidades que possuem pelo menos quinze mil habitantes. Geralmente, esse tipo de CAPS é de cidade pequena e recebe pessoas de todas as faixas etárias e com diversos tipos de demandas em saúde mental.

Neste sentido para Almeida e Oliveira (2014): Nos anos de 1990 o grande destaque para a educação não formal foram mudanças que aconteceram nas áreas da economia, na sociedade e no trabalho. A aprendizagem em grupo passou a ser valorizada, incluindo os valores culturais, a aprendizagem e habilidades que são adquiridos fora dos espaços formais de educação. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p.6).

O CAPS II vai atender cidades com uma população um pouco maior, de pelo menos setenta mil habitantes, os pacientes atendidos são de todas as faixas

etárias. Esses dois tipos de CAPS funcionam de segunda a sexta-feira, das oito às dezoito horas. Geralmente em horários comerciais. O CAPS III funciona vinte e quatro horas por dia, em todos os dias da semana, e é um CAPS que existe em cidades com pelo menos cento e cinquenta mil habitantes. A peculiaridade do CAPS III é que possui leitos de permanência, que são leitos diferentes dos leitos dos hospitais psiquiátricos, pois são de permanência e não de internação porque não é hospital e tem uma característica diferente de uma internação psiquiátrica devido ao tempo que a pessoa permanece nesses leitos. Também existem os CAPS específicos para uma população específica, como o CAPS que é o infantil e para adolescentes que atende crianças e jovens até 17 anos e onze meses.

E também pode ser II e III, ou seja, um CAPS de uma população de pelo menos setenta mil habitantes, ou de uma região que possui uma população de pelo menos cento e cinquenta mil habitantes e que funciona vinte e quatro horas. Outra população específica é o CAPS, que é Álcool e outras Drogas que atende pessoas que possuem sofrimento psíquicos relacionado ao uso de substâncias psicoativas e está inserido dentro da política de saúde mental. E o CAPS é muito parecido com o CAPS e segue o mesmo sistema tendo o II e o III.

Esses são os tipos CAPS que estão implementados em diferentes cidades e geralmente, quando se vê o CAPS II ou III, que não tem a população específica como infantil e adolescente ou AD, então será um CAPS para pessoas que possuem diagnóstico ou que possui um sofrimento psíquico agravante, severo, persistente, e muitas vezes, não vai ter uma relação com álcool e outras drogas ou não vai ser criança ou adolescente, como por exemplo, pessoas que possuem diagnóstico de esquizofrenia ou transtorno bipolar que vai precisar de uma atenção mais intensiva, e sim vai se direcionar ao CAPS.

A AÇÃO DO PEDAGOGO NA MOBILIZAÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO CAPS: AÇÕES PARA O PROJETO

Este projeto visa promover a divulgação, bem como, a sensibilização das ações desenvolvidas no Centro de Assistência Psicossocial de Mata Grande – Alagoas nas redes sociais, tornando público as ações de humanização promovidas pela equipe do CAPS.

Neste sentido, o desejo de proporcionar o novo, e garantir o direito a uma vida de qualidade aos usuários do CAPS surgiu com a reestruturação da equipe,

composta por médico psiquiatra, psicanalistas, assistente social, psicopedagogo, fisioterapeuta, técnico de enfermagem, farmacêutico, entre outros.

Para dar início aos trabalhos necessitou de um panorama organizacional que apresentaria a real situação dos usuários. Para isso, observou-se as pastas dos mesmos, analisando o perfil, a patologia, o nível do distúrbio, os procedimentos medicamentosos e as informações do histórico familiar. Neste momento, pôde-se perceber que era urgente a necessidade de mudança, pois os mesmos não estavam desfrutando da assistência necessária para uma vida de qualidade, e muitos deles compreendem o Centro como sua primeira casa.

Desta forma, a equipe traçou um plano de ação envolvendo todos os funcionários para juntos, modificarem a situação. Esta mudança aconteceu por meio de uma rotina planejada para atender cada usuário, respeitando suas limitações e desconstruindo a palavra “DOIDO” ou “MALUCO”. A partir de então, cada usuário deve ser chamado pelo nome.

A rotina inicia às 7 h com uma recepção calorosa, um bom dia cheio de amor, em seguida a oração e preparação para o café. Logo após, é apresentado o tema do dia, e orientados a desenvolver atividades oriundas da temática abordada. Vale salientar, que a principal mudança se deve aos procedimentos protocolares de medicação, fazendo a partir de então, o uso de polivitaminas e introduzindo novas medicações a fim de limpar o que estava impregnado e tirasse o usuário do nível de alienação, o mesmo tem o direito de estar consciente.

Com a implantação de novas medidas de apoio e assistência aos usuários, equipe se empenha para tornar público, tais ações. Desde então, a missão foi promover um enfrentamento social para as pessoas do município, mostrando que os usuários merecem respeito e apoio. Hoje, toda sociedade tem grande carinho e aceitação por todos nossos usuários, entendendo que todos iguais.

Todo o processo de adequação acontece diariamente até os dias atuais, e para que cresça cada vez mais é preciso haver uma promoção das atividades ofertadas no Centro aos usuários, dentre elas podemos citar: Coral, desfiles cívicos, caminhadas de sensibilização, bailes e desfiles de carnaval, jogos de futebol, passeios turísticos, comemoração das festas juninas com quadrilhas, concurso do rei e rainha da primavera, entre outros.

Portanto, este projeto visa ampliar a divulgação e levar essa ideia de humanização dos usuários do CAPS para o mundo, por meio das redes sociais - , disseminando a cultura de paz, fraternidade, companheirismo, caridade, mos-

trando assim que a mudança precisa partir de um desejo, de uma vontade.
“HUMANIZAR É O MELHOR CAMINHO PARA A CURA”

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo, voltado para a compreensão da importância do pedagogo no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e em outros espaços não escolares, adota uma abordagem qualitativa e descritiva, com fundamentação em revisão bibliográfica. A metodologia qualitativa foi escolhida por permitir uma análise detalhada e interpretativa das funções e contribuições do pedagogo em contextos de saúde mental, especialmente em seu papel de promover a reintegração social e o bem-estar dos usuários.

Os materiais utilizados para embasar teoricamente o estudo incluem fontes bibliográficas diversificadas, como livros, artigos científicos, relatórios institucionais e documentos oficiais. As referências foram selecionadas a partir de bancos de dados acadêmicos e revistas científicas, priorizando publicações recentes que abordam tanto o papel pedagógico em ambientes terapêuticos quanto o desenvolvimento de metodologias inclusivas para pessoas com transtornos mentais. Dessa forma, a revisão bibliográfica visou identificar o estado atual da pesquisa e consolidar os conceitos teóricos que sustentam a atuação do pedagogo em espaços de saúde mental.

O método de análise de conteúdo foi utilizado para examinar criticamente as funções do pedagogo no CAPS, investigando como suas práticas promovem a inclusão social, autonomia e autoestima dos usuários. A análise buscou evidenciar os aspectos da prática pedagógica que contribuem para a humanização do atendimento e para a criação de uma rede de apoio acolhedora e integrada. Com base nos dados coletados e na interpretação dos mesmos, foi possível discutir e sintetizar os principais pontos que caracterizam a prática pedagógica no CAPS, avaliando como as ações do pedagogo podem favorecer a construção de vínculos afetivos, a participação ativa dos usuários e o fortalecimento da rede de apoio social.

Assim, o estudo oferece uma visão ampla e fundamentada da atuação pedagógica no CAPS, revelando a importância do pedagogo para a humanização e inclusão no tratamento de saúde mental, bem como para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos atendidos nesses espaços.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo revelam que a presença do pedagogo no CAPS desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente mais acolhedor e terapêutico para os usuários, promovendo práticas que vão além das abordagens clínicas e favorecem a inclusão social, a autonomia e o desenvolvimento emocional dos indivíduos atendidos. A revisão bibliográfica realizada indica que a atuação do pedagogo, com seu olhar voltado para a educação e o desenvolvimento humano, complementa o trabalho dos profissionais da saúde ao proporcionar intervenções que contribuem para o fortalecimento da identidade e autoestima dos usuários.

Um dos principais resultados observados é que o pedagogo, ao elaborar projetos pedagógicos, oficinas e atividades interativas, cria espaços de expressão e convivência que auxiliam os usuários no desenvolvimento de habilidades sociais e na construção de redes de apoio. Essas ações ajudam a romper barreiras e estigmas associados aos transtornos mentais, incentivando a participação dos usuários e oferecendo-lhes oportunidades de aprender e interagir em um ambiente seguro. A inclusão de atividades educativas e lúdicas permite que o tratamento no CAPS seja compreendido de maneira integrada, onde o cuidado vai além da doença e abrange a pessoa como um todo, em seus aspectos sociais, culturais e afetivos.

Além disso, o estudo aponta que o pedagogo atua como um elo entre a equipe multidisciplinar, os usuários e suas famílias. Sua presença facilita a comunicação e a mediação de conflitos, promovendo uma abordagem mais integrada e holística no cuidado em saúde mental. Essa função de mediação contribui para que o processo terapêutico seja mais humanizado e respeitoso, fortalecendo os vínculos entre os usuários e a equipe. Esse papel do pedagogo, de articulador entre os diferentes atores, é fundamental para garantir que os usuários se sintam ouvidos e compreendidos, o que é essencial para o sucesso do tratamento.

No que diz respeito às limitações do trabalho do pedagogo no CAPS, a revisão destacou que o ambiente de saúde mental ainda enfrenta desafios, como a escassez de recursos e a sobrecarga de profissionais. Essas condições podem dificultar a implementação de projetos pedagógicos e limitar o tempo e o acompanhamento oferecidos aos usuários. No entanto, mesmo diante desses desafios, os resultados indicam que a atuação do pedagogo é um diferencial

importante para a humanização e efetividade do atendimento, oferecendo uma alternativa de intervenção educativa que se soma ao tratamento clínico.

De modo geral, os resultados obtidos reforçam a relevância do trabalho pedagógico em espaços não escolares, destacando o potencial do pedagogo para transformar o CAPS em um espaço de acolhimento, desenvolvimento e inclusão social. As práticas pedagógicas no CAPS contribuem significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos usuários, promovendo uma abordagem integrativa e ampliando o alcance da pedagogia para além do ambiente escolar tradicional.

5 CONCLUSÃO

A presença do pedagogo no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) revela-se essencial para o desenvolvimento de uma abordagem humanizada e integrativa no tratamento de saúde mental. Este estudo demonstrou que o pedagogo contribui de maneira significativa para a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, promovendo a inclusão social e o fortalecimento da autonomia e autoestima dos indivíduos atendidos. Através de práticas pedagógicas que incluem oficinas, projetos educativos e atividades interativas, o pedagogo oferece aos usuários do CAPS a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e de expressar-se em um espaço seguro e respeitoso, ampliando os benefícios do tratamento clínico.

Além de sua função educativa, o pedagogo atua como mediador entre a equipe multidisciplinar, os usuários e suas famílias, facilitando a comunicação e promovendo um atendimento mais holístico e centrado na pessoa. Essa atuação contribui para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento das redes de apoio social, essenciais para a reintegração dos indivíduos na comunidade e para o sucesso do tratamento.

Portanto, conclui-se que a atuação do pedagogo em espaços não escolares, como o CAPS, é fundamental para enfrentar os desafios sociais e psicológicos presentes nesse contexto. Ao expandir o alcance da pedagogia para além do ambiente escolar tradicional, o pedagogo reforça a importância de práticas educativas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento humano, promovendo uma visão de cuidado que abrange o indivíduo em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. de. UJIIE, N. T. CAPS e ACAUVA, **educação e/ou pedagogia social:** a ação pedagógica voltada a adolescentes vulneráveis. Revista de Ciências da Educação, Americana, Ano XVI, v. 01, n. 30, p. 35-49, jan.-jul, 2014.

AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **Legislação em saúde mental** 19902002/Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Manual de Saúde Mental no SUS: **Os Centros de Atenção Psicossocial.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Portaria/GM n.º 336 de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

FIREMAN, M. D. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar.** Dissertação. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2006.

LOURO, V. S. **Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas.** Ed. do autor. São José dos Campos, 2006.

SCHIMITI, Lucy Mauricio. **Regendo um Coro Infantil.** reflexões, diretrizes e atividades. Revista Canto Coral. Associação Brasileira de Regentes de Coros, Ano II n. 1, p. 15-18, 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: moderna, 2003.

TAME, David. **O poder oculto da música:** a transformação do homem pela energia da música. São Paulo: Cultrix, 1997.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.014

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

Derli Juliano Neuenfeldt²
Leonardo Fernandes³
Jaqueline Luiza Klein⁴
Ângelo de Oliveira Peixe⁵

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe práticas corporais de aventura como unidade temática para a Educação Física, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse trabalho teve como objetivo analisar, a partir da produção científica brasileira, como ocorre o ensino desta unidade temática, com foco nas práticas corporais desenvolvidas e nas dificuldades encontradas pelos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados emergem de uma revisão de literatura realizada a partir de artigos científicos publicados nas bases de dados da CAPES, nos últimos sete anos, período de vigência da BNCC. Quanto às práticas desenvolvidas, constatou-se o ensino de *parkour*, arvorismo, *slackline*, montanhismo, caminhada/corrida de orientação, trilhas, *skate* e atividades adaptadas de acordo com as características de cada turma. Entre as dificuldades identificadas para o ensino das práticas corporais de aventura foram citados o uso de espaços físicos externos à

1 Esta pesquisa contou com apoio do CNPq e da Fapergs.

2 Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, derlijul@univates.br

3 Mestrando do PPGEnsino do Vale do Taquari - Univates, leonardo-fernandes01@educar.rs.gov.br

4 Graduada em Educação Física - Licenciatura pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Arroio do Meio e Teutônia/RS, jaqueline.klein@universo.univates.br

5 Acadêmico do curso de Educação Física da Universidade do Vale do Taquari - Univates, angelo.peixe@universo.univates.br

escola, a falta de recursos financeiros para o transporte dos alunos a esses locais e a formação inadequada dos professores de Educação Física. Por outro lado, foram evidenciadas experiências de ensino que articulam aproximações com outras áreas de conhecimento, bem como a preocupação com que essa unidade temática seja desenvolvida também com alunos com deficiências. Conclui-se que os professores, apesar das dificuldades, estão buscando alternativas para contemplar essa unidade temática. Deixa-se como provocação que se debata o potencial da exploração de espaços não escolares para a formação ecológica dos alunos, principalmente, ao ensinar práticas corporais de aventura na natureza.

Palavras-chave: Práticas corporais de aventura; Educação Física Escolar; BNCC; Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira. Ao longo das últimas quatro décadas, passamos por redefinições em relação ao o que e a como ensinar. Até meados de 1980, o ensino foi norteador por bases epistemológicas oriundas da área biomédica, do treinamento esportivo, tendo como base metodológica, os princípios dos métodos ginásticos europeus.

Dessa forma, podemos destacar que, até 1940, o foco da Educação Física esteve na saúde e na aptidão física, fundamentada na tendência higienista, que olhava para o corpo como lugar de disciplinamento e de fortalecimento frente às inúmeras doenças ocasionadas pelo crescimento urbano desordenado. Também, por meio da vivência da ginástica, o corpo é compreendido como lugar de formação do caráter patriótico, no sentido de que a devoção pelo país poderia ser aprendida (Soares, 2013).

Após 1940, cresce o ensino dos esportes, influenciado diretamente pela expansão do esporte de rendimento no mundo, pela visibilidade que ele passa a ter, à medida que é transmitido pela TV a todo o planeta. Hitler, nas Olimpíadas sediadas na Alemanha, em 1936, fez muito bem o uso político do esporte na tentativa de mostrar a supremacia dos alemães. A partir desse momento, o esporte passa a ter lugar de destaque nas aulas de Educação Física, ou seja, começa-se a trabalhar mais habilidades motoras úteis à aprendizagem dos esportes. Esse crescente interesse pela busca por resultados positivos nas competições esportivas foi denominado por Ghiraldelli Júnior (2001) como a tendência competitiva da Educação Física. Portanto, tanto os métodos ginásticos quanto as bases do treinamento do esporte de rendimento são propostas de ensino das práticas corporais que não foram pensadas para a escola, ou seja, elas vêm de fora para dentro.

A partir de 1980, com a abertura política e a retomada da democracia, há também uma redefinição do lugar da Educação Física na escola. Almeja-se uma Educação Física Escolar atenta às necessidades dos alunos, que seja reconhecida pelas contribuições na formação, não só a física, mas também a integral. Ela reivindica o lugar de componente curricular. Nessa perspectiva, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) trazem a Educação Física como um componente curricular que reconhece a cultura corporal de movimento, destacando o seu compromisso com o ensino, não apenas de esportes, mas

também de jogos, brincadeiras, lutas, dança, bem como com a abordagem de temas transversais, como saúde, sexualidade, trabalho e meio ambiente.

Mais recentemente, uma nova normativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe o ensino da Educação Física com foco em seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; ginásticas; lutas; esportes; dança e esporte de aventura. Cabe destacar que é a primeira vez que as práticas corporais de aventura aparecem como unidade temática a ser ensinada obrigatoriamente na Educação Física. Esse eixo temático se refere a atividades que envolvem a exploração de ambientes naturais e desafiadores, a fim de promover a interação entre o corpo, a natureza e os elementos presentes nesse ambiente.

As práticas corporais de aventura incluem tanto atividades na natureza, quanto atividades no meio urbano, que permitem aos estudantes vivenciarem situações que exigem superação de desafios, tomada de decisões, trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades motoras específicas. A BNCC propõe que as práticas corporais de aventura urbanas sejam ensinadas no 6º e no 7º ano, enquanto as práticas corporais de aventura na natureza sejam objeto de ensino no 8º e no 9º ano. As práticas de aventura na natureza incluem corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arvorismo, etc., enquanto as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento”, como, por exemplo, as práticas de *parkour*, *skate*, patins, *bike*, etc. (Brasil, 2017).

Contudo, as práticas corporais de aventura, que passaram a compor o currículo da Educação Física, não fizeram parte da formação inicial e são pouco lembradas na formação continuada dos professores de Educação Física, conforme foi evidenciado por Sehn e Neuenfeldt (2022), em pesquisa realizada em 2020, que também apontou a preocupação dos docentes com a segurança dos alunos, principalmente, devido aos riscos à integridade física. Ou seja, a BNCC exige o ensino de práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, mas os professores sentem-se inseguros para ensiná-las.

Esse contexto nos mobilizou, enquanto pesquisadores, a investigar publicações científicas que tratassem desse tema no contexto brasileiro. Portanto, esse trabalho teve por objetivo analisar, a partir da produção científica brasileira, como se dá o ensino da unidade temática práticas corporais de aventura, com foco nas práticas corporais desenvolvidas. Logo, esse capítulo de livro sistematiza e compartilha as experiências pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no ensino de práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar, com o

intuito de contribuir com os professores de Educação Física para poderem buscar subsídios para ensiná-las.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Para reunir informações e, posteriormente, analisar o que está sendo desenvolvido na Educação Física Escolar acerca da temática “práticas corporais de aventura”, principal objeto de investigação do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual, de acordo com Gil (2008), tem como característica principal a utilização de livros e artigos científicos produzidos sobre uma temática investigada, para que constituam novos estudos. Além disso, este tipo de pesquisa se justifica por “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

A pesquisa seguiu as etapas da pesquisa bibliográfica descritas por Gil (2008). A primeira consistiu na formulação do problema, já previamente apresentado na introdução do capítulo, bem como na justificativa da relevância da temática. Na sequência, foram buscados artigos científicos nos periódicos da CAPES⁶, dos últimos sete anos, compreendendo o período entre 2018 (a BNCC foi homologada no final de 2017) e presente ano (2024). Os descritores utilizados na busca avançada da CAPES e que possibilitam o cruzamento dos termos foram: “Educação Física Escolar” e “Práticas corporais de aventura”.

Nessa busca, foram identificados 29 artigos. Na etapa seguinte, lemos os resumos e estabelecemos como critérios de seleção, artigos escritos em Português e que estivessem disponibilizados de forma gratuita nas plataformas digitais e artigos que abordassem diretamente o ensino das práticas de aventura nas escolas, a partir de pesquisas que tratavam da realidade escolar. Dessa forma, foram excluídos artigos de revisão, artigos que não tivessem acesso livre, artigos repetidos ou que não investigassem ou tratassem do ensino da Educação Física Escolar. Dentre os 29 artigos encontrados na primeira busca, após a seleção a partir dos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa, 11 artigos científicos, conforme o quadro abaixo, que

⁶ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez316.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html>

apresenta o título, os autores, o nome do periódico científico e características dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Artigos selecionados para o estudo:

Autores	Título do artigo	Periódico	Participantes
Santos e Rosa (2020)	Práticas corporais de aventura: O arborismo na educação física escolar	Debates em Educação	9º ano do Ensino Fundamental
Sena e Lemos (2020)	Parkour: propostas de aulas na educação física escolar	Caderno de Educação Física e Esporte	9º ano do Ensino Fundamental
França e Domingues (2023)	Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar	Motrivivência (UFSC)	5º ano do Ensino Fundamental
Possamai <i>et al.</i> (2021)	As práticas corporais de aventura nas aulas de educação física durante o ensino remoto: planejando o movimentar-se com a prancha de equilíbrio	Caderno de Educação Física e Esporte	9º ano do Ensino Fundamental
Luz e Oliveira (2021)	Orientação: um tesouro pedagógico das práticas corporais de aventura	Caderno de Educação Física e Esporte	5º ano do Ensino Fundamental
Santiago <i>et al.</i> (2019)	O voo livre como conteúdo na educação física na Educação Infantil: Descobertas e desafios	Unoeste	Educação infantil
Nunes; Camargo e Vendruscolo (2022)	A orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência	MOTRIVIVÊNCIA	5º ano do Ensino Fundamental
Oliveira <i>et al.</i> (2023)	<i>Openorienteeing</i> como ferramenta na corrida de orientação nas aulas de educação física	Revista Foco	8º e 9º anos do Ensino Fundamental
Inácio; Sousa e Machado (2020)	A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório	Motrivivência (UFSC)	Professores de Educação Básica

Autores	Título do artigo	Periódico	Participantes
Porretti; Pessoa e De Assis (2020)	Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre educação física e geografia	Caderno de Educação Física e Esporte	1.º ano do Curso Técnico, Integrado ao Ensino Médio
Paula e Kochhann (2020)	Práticas corporais de aventura na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência	Olhar de Professor	Crianças com deficiência do 3º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental

Na etapa subsequente da pesquisa, foi realizada a leitura dos artigos na íntegra (Gil, 2008), a fim de compreender o que cada artigo propunha, destacando os objetivos, a metodologia e os principais resultados. Após, descrevemos cada um dos estudos e, como plano de trabalho (Gil, 2008), propusemos uma reflexão sobre o que estava sendo feito nas escolas, destacando três categorias: a primeira apresenta as principais práticas corporais de aventura que estão sendo desenvolvidas nas escolas; a segunda trata de possibilidades interdisciplinares que podem originar-se do ensino dessa unidade temática; a terceira aborda a preocupação com a inclusão dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos apresentando uma síntese de cada artigo. A pesquisa de Santos e Rosa (2023), intitulada “Práticas corporais de aventura: arborismo na Educação Física escolar”, teve como objetivo investigar a incorporação do arborismo como prática corporal de aventura na Educação Física Escolar, visando estimular a participação dos alunos e promover o desenvolvimento de habilidades físicas e emocionais. A metodologia adotada foi a pesquisa participante, que envolveu a interação entre os pesquisadores e os membros da situação investigada, neste caso, os alunos e professores do Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, Aracaju/Sergipe. Para coletar os dados, foram utilizados registros em diário de campo, entrevistas e questionários, que permitiram uma análise aprofundada dos significados e das relações presentes no contexto da prática do arborismo na escola.

Os resultados da pesquisa de Santos e Rosa (2023) revelaram uma evolução significativa na identificação e na compreensão das práticas corporais de aventura pelos alunos. Durante as aulas de arborismo, os estudantes puderam interagir com a natureza, desenvolver habilidades de superação de desafios e

fortalecer a confiança em si mesmos e nos colegas. Além disso, a abordagem inovadora do arvorismo na Educação Física escolar despertou o interesse dos alunos, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora e diferenciada. O estudo evidenciou a importância de incluir práticas de aventura na natureza no currículo escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

O objetivo do artigo de Sena e Lemos (2020) foi investigar o impacto das aulas de *parkour* na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, promovendo diversas perspectivas de aprendizagens motoras, cognitivas, afetivas, culturais, sociais e emocionais. A metodologia utilizada envolveu a observação participante, com os pesquisadores atuando diretamente nas intervenções e no desenvolvimento das aulas, buscando o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Foram elaborados seis planos de aulas sistematizadas e adequadas à faixa etária dos alunos, com o intuito de promover o aprendizado de forma lúdica e criativa, utilizando poucos materiais e um espaço não delimitado.

Os resultados demonstraram a participação, o entusiasmo e o empenho dos estudantes na aprendizagem dos movimentos e das habilidades motoras básicas do *Parkour*, o que evidencia a relevância das atividades propostas para o desenvolvimento integral dos alunos.

França e Domingues (2023) investigaram possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física Escolar, com o intuito de compreender como essas atividades podem promover uma relação mais crítica, democrática e transformadora entre os alunos e o ambiente natural. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo qualitativo, utilizando como técnicas de coleta de dados, questionários semiabertos, relatos das aulas e diário de campo. A análise dos dados foi pautada na identificação de categorias de análise que representassem os fenômenos percebidos a partir da vivência com as práticas corporais de aventura. Foram realizadas algumas práticas de *slackline*, arvorismo, *parkour* e *skate*.

Os resultados da pesquisa revelaram que as práticas corporais de aventura oportunizaram aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos prévios, a participação ativa dos estudantes, a integração da educação ambiental nas aulas de Educação Física, a promoção da interdisciplinaridade e a exploração dos limites e das possibilidades dessas atividades. A análise dos dados evidenciou a importância dessas práticas para o engajamento dos alunos e a construção de uma

relação mais significativa com o meio ambiente e com as diferentes disciplinas escolares (França; Domingues, 2023).

O objetivo do artigo de Possamani *et al.* (2021) foi descrever a proposta de intervenção elaborada para o ensino das Práticas Corporais de Aventura, com foco no equilíbrio, durante o período do ensino remoto emergencial, para duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). A metodologia adotada envolveu a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, o contato com as turmas de nono ano, a colaboração da professora da escola, além de considerar a proposta curricular do município de Florianópolis e a Base Nacional Comum Curricular. Foram desenvolvidas práticas corporais de aventura, com foco específico na construção e na experimentação de uma prancha de equilíbrio. Destacou-se a importância de atividades que envolvem o equilíbrio, a respiração, a concentração, a força e a ativação do core, que é um grupo muscular essencial para o equilíbrio corporal. A experiência foi vivenciada no estágio supervisionado em Educação Física, no formato remoto emergencial, com a utilização de recursos educacionais digitais para a elaboração do planejamento de intervenção.

Os resultados obtidos destacam a importância do planejamento prévio e da vinculação com o Projeto Político Pedagógico da escola, a Proposta Curricular do município de Florianópolis e a Base Nacional Comum Curricular. A proposta de trabalho com as Práticas Corporais de Aventura proporcionou um olhar atento para o equilíbrio, visando ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade e à resolução de problemas cotidianos dos estudantes, em um contexto interdisciplinar e contextualizado.

O objetivo do artigo de Santiago *et al.* (2019) foi relatar a experiência de ensino das práticas corporais de aventura, especificamente o voo livre, na Educação Infantil, com a intenção de promover vivências e reflexões sobre seus sentidos e significados. A metodologia utilizada consistiu em organizar sistematicamente as aulas, em três momentos: introdução do tema, desenvolvimento das atividades e avaliação/reflexão sobre as experiências realizadas. Foram realizadas práticas como contação de histórias, atividades de equilíbrio, vivências de altura e vertigem, construção de miniparapentes, entre outras, visando ampliar as possibilidades curriculares e valorizar as experiências das crianças.

Os resultados demonstraram que a abordagem do voo livre na Educação Infantil foi desafiadora, porém, enriquecedora, pois proporcionou aprendizado e vivências significativas tanto para os professores quanto para os alunos, que

puderam explorar conceitos relacionados ao voo e desenvolver habilidades motoras e cognitivas de forma lúdica e integrada (Santiago *et al.*, 2019).

O artigo de Nunes, Camargo e Vendruscolo (2022) descreve uma proposta pedagógica com foco no conteúdo Orientação nas aulas de Educação Física, buscando responder à problemática de como utilizar a Orientação como proposta pedagógica. A metodologia adotada foi qualitativa e descritiva, caracterizada como relato de experiência. Foram ministradas seis aulas de 55 minutos cada, com 26 educandos com idades entre nove e dez anos, do quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Curitiba, Paraná. A prática da Orientação foi introduzida de forma contextualizada, utilizando recursos didáticos como o laboratório de informática, para facilitar a compreensão dos educandos.

Quanto aos resultados obtidos com a implementação da proposta pedagógica de Orientação nas aulas de Educação Física, foram mencionados o êxito dos educandos na leitura de mapas; a aquisição de novos saberes por meio da construção coletiva; a ampliação do repertório de movimentos; experiências de cooperação e de cuidado com o outro. Os educandos demonstraram destreza na utilização do mapa e cooperaram entre eles para atingir os objetivos propostos, bem como conseguiram adaptar-se à prática corporal de aventura, apesar das limitações (Nunes; Camargo; Vendruscolo, 2022).

O artigo de Oliveira *et al.* (2023) teve como objetivo discutir o uso do *OpenOrienteering* como ferramenta para auxiliar na produção de atividades de corrida de orientação voltadas para o Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica de artigos, livros, dissertações e textos documentais, com base na BNCC, realizada no período entre 2022 e 2023, durante o Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais em Educação. A busca dos dados foi realizada em bases como o *Google Acadêmico*, *SciELO* e repositório de teses da Plataforma CAPES, com palavras-chave específicas. Os resultados evidenciaram a importância da inclusão da corrida de orientação nas aulas de Educação Física, utilizando o *OpenOrienteering* como uma ferramenta inovadora para o desenvolvimento dos alunos.

No artigo citado acima, foram realizadas práticas como a análise e a categorização dos achados em dois temas principais: a corrida de orientação como prática corporal de aventura e as tecnologias digitais na educação. Além disso, o *OpenOrienteering* foi explorado como ferramenta para a criação do mapa de orientação na corrida de orientação, para demonstrar como a integração da tec-

nologia pode enriquecer a experiência dos alunos durante as aulas de Educação Física.

O objetivo do artigo de Inácio, Sousa e Machado (2020) foi investigar a presença e a abordagem das práticas corporais de aventura nas escolas públicas da região metropolitana de Goiânia, bem como identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação desse conteúdo em suas aulas. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada na análise de questionários aplicados a professores de Educação Física que atuam nessas escolas. Os dados coletados foram tratados estatisticamente por meio da plataforma *Excel* e, posteriormente, analisados criticamente, cruzando as informações obtidas com as referências teóricas utilizadas no estudo.

Os resultados do artigo citado acima revelaram que a falta de acesso ao conteúdo durante a graduação foi apontada, entre os professores não atuantes, como um obstáculo significativo para a inclusão das práticas corporais de aventura nas aulas. Dos participantes, 12 tiveram acesso ao conteúdo durante a graduação, 6 durante a pós-graduação e 30 não tiveram acesso algum, o que indica a necessidade de formação acadêmica e contínua que proporcione aos professores acesso a novos conhecimentos no campo da Educação Física.

O artigo de Pessoa, Porretti e De Assis (2020) traz a experiência de uma proposta pedagógica interdisciplinar na prática corporal de aventura de montanhismo, no CEFET/RJ, *Campus* Petrópolis. A metodologia adotada foi a qualitativa e a descritiva, sendo debatidas as atividades interdisciplinares realizadas no projeto de extensão Expedições do CEFET/RJ, com a participação de alunos do Ensino Médio e graduandos em Turismo. Foram realizadas diversas práticas, como trilhas para o morro Meu Castelo, para a Pedra do Quitandinha, a Travessia Cobiçado-Ventania, a Travessia Uricanal, a Travessia Petrópolis-Teresópolis e o Caminho do Ouro, abordando temas como frequência cardiorrespiratória, percepção de esforço, recreação e lazer, turismo de aventura, entre outros.

Os resultados obtidos com essas atividades incluíram a integração de conhecimentos de Educação Física e Geografia, que promoveram a compreensão dos alunos acerca da relação entre sociedade, natureza e saúde, além de estimular a educação ambiental, a interpretação ambiental e a preservação da natureza (Pessoa; Porretti; De Assis, 2020).

O artigo de Paula e Kochhann (2020) discutiu a inclusão da criança com deficiência na Educação Física Escolar, por meio de práticas corporais de aventura. O estudo compartilha vivências de três educandos com deficiência em uma

escola da rede municipal de ensino de Anápolis-Goiás, destacando a inclusão e o respeito às necessidades especiais desses alunos. Dois alunos foram diagnosticados com deficiência visual e um, com deficiência intelectual.

A metodologia utilizada consistiu num estudo descritivo, do tipo relato de experiência, com abordagem qualitativa. Foram realizados momentos vivenciais de práticas de aventura numa cama elástica, além da utilização de fotografias e desenho infantil para a análise dos dados. Os resultados apontam que os três estudantes com deficiência tiveram novas experiências corporais, sendo incluídos e tendo suas necessidades especiais respeitadas durante as atividades de Educação Física. Através das práticas corporais de aventura, foi possível proporcionar novos movimentos e aprendizagens para as crianças com deficiência, contribuindo para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral desses alunos dentro do ambiente escolar (Paula; Kochhann, 2020).

A partir dos estudos acima mencionados, na sequência, discutiremos três categorias que emergiram da análise dos estudos.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: O QUE ESTÁ SENDO DESENVOLVIDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Em relação às práticas corporais de aventura, identificamos que as principais que estão sendo desenvolvidas são: *parkour*, arvorismo, *slackline*, montanhismo, caminhada/corrida de orientação, trilhas, *skate* e atividades adaptadas de acordo com a disponibilidade de espaço físico, equipamentos e as características de cada turma, tais como voo livre e uso de cama elástica. As atividades se fazem presentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, ou seja, em toda a Educação Básica. Também se identifica o predomínio de práticas corporais de aventura na natureza em relação às urbanas.

Entre as dificuldades identificadas para o ensino das práticas corporais de aventura está o uso de espaços físicos externos à escola e a falta de recursos financeiros para o transporte dos alunos. Também são mencionadas preocupações com a segurança dos alunos e a ausência de ambientes adequados. Essas dificuldades limitam as possibilidades de proporcionar práticas corporais de aventura diversificadas, bem como o potencial formativo dessas práticas, especialmente, em termos de promoção de uma maior conexão dos alunos com a natureza e espaços da cidade.

Além disso, a formação dos professores de Educação Física para o ensino de práticas corporais de aventura (Sousa; Machado, 2020) é outro ponto que precisa ser revisto. Muitos docentes sentem-se inseguros para ensinar essas atividades, devido à falta de formação específica, tanto na graduação, quanto na formação continuada. Essa evidência nos leva a destacar a necessidade de um investimento maior na formação de professores de Educação Física, para que eles possam ensinar as práticas corporais de aventura.

A preocupação com essa unidade de ensino, conforme Portela (2020), toca em questões que dizem respeito à formação dos professores, às condições materiais e equipamentos adequados, ao levantamento de locais para realizar as práticas corporais de forma segura e à necessidade de um trabalho que se preocupe com a conscientização da preservação do meio ambiente. Além disso, ressalta-se que toda saída de alunos do espaço escolar exige planejamento para evitar acidentes. Como a escola é responsável pelo cuidado de cada aluno, muitas vezes, essa preocupação com o ambiente externo ao escolar pode inibir saídas, visitas e o uso de espaços da cidade.

A pesquisa realizada por Sehn e Neuenfeldt (2022) com professores que atuam na rede municipal de ensino de um município do Vale do Taquari - RS/BR também identificou a preocupação dos docentes com a segurança dos alunos, principalmente, devido aos riscos à integridade física e à falta de formação adequada para trabalhar com essa unidade temática. Como forma de atender essa unidade temática, os professores realizam principalmente caminhadas, trilhas, passeios, bem como adaptam as práticas para realizá-las no espaço escolar. O estudo também identificou que o município possui espaços como praças, áreas verdes, que podem ser utilizadas. Nesse sentido, os autores defendem que:

Tanto as Práticas Corporais de Aventura na escola quanto fora dela são importantes. Os espaços externos à escola possibilitam um redimensionamento do olhar para praças e para a natureza; a adaptação para o contexto escolar possibilita ressignificar essas práticas no contexto escolar e isso evita que essas aulas se tornem esporádicas devido às dificuldades ou entraves, tais como autorização e necessidade de recursos financeiros para deslocamento, que possam vir a ter para realizar atividades fora da escola (Sehn; Neuenfeldt, 2022, p. 57).

Por outro lado, o uso de tecnologias digitais pode contribuir de diversas maneiras para o ensino de práticas corporais de aventura. O estudo de Oliveira

et al. (2023) nos apresentou a possibilidade do uso do *OpenOrienteering* como ferramenta para auxiliar na produção de atividades de corrida de orientação.

As tecnologias digitais não só complementam a prática física, mas também expandem as possibilidades de aprendizado e de engajamento dos alunos. As tecnologias digitais podem ser inseridas no planejamento e na simulação, no ensino e no treinamento, na avaliação e no *feedback*, contribuindo para o engajamento e a motivação, bem como para a inclusão e a acessibilidade dos alunos. Além disso, também podem contribuir para os alunos aprenderem sobre as práticas corporais, a fim de incorporarem os conhecimentos conceituais e visualizarem diferentes práticas corporais de aventura.

POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DO ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

As práticas corporais de aventura nos permitem ir além do que está pré-estabelecido pelos objetos de ensino da BNCC para o componente curricular Educação Física. Elas nos possibilitam dialogar com vários componentes curriculares, principalmente, por poderem ser realizadas em ambientes naturais, junto à natureza, como também em espaços urbanos. Ambos os espaços são carregados de significados, que permitem não apenas desenvolver práticas de aventura, mas também explorar pedagogicamente esses espaços com tudo aquilo que eles têm a oferecer, como, por exemplo, a Educação Ambiental, além de oportunizar situações de aprendizagem que possibilitam articular o planejamento escolar interdisciplinar. Quanto às possibilidades interdisciplinares, os estudos de Pessoa, Porretti e De Assis (2020) nos mostram caminhos para ressignificar conteúdos e processos de ensino e aprendizagem.

São algumas tentativas de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, Carvalho (2012) menciona que, para organizar e planejar o trabalho interdisciplinar, os docentes precisam partilhar os desafios decorrentes da complexidade das questões ambientais, o que implica uma atitude de investigação atenta, curiosa e aberta à observação das diversas inter-relações e dimensões da realidade e estar disponível para trabalhar em equipe.

Ao proporcionar uma atividade fora do espaço escolar, contamos com diferentes ambientes, paisagens, relevos, formas de habitar e de conviver, aspectos com possibilidade de serem contextualizados e relacionados aos objetos de ensino e contemplar vários componentes curriculares, tensionando assim a pre-

missão de que os processos de ensino e aprendizagem devem ocorrer apenas dentro da sala de aula. De acordo com Neuenfeldt (2016, p. 69), “os processos educativos ocorrem, quase que exclusivamente, em espaços fechados. Conhecem-se as informações sem vivenciá-las, experimentá-las e sem inseri-las em um contexto”. A atual organização escolar ignora que também aprendemos com o corpo, corpo que sente e se movimenta. Nesse sentido, as práticas corporais de aventura podem possibilitar esses momentos de aprendizagem, para trabalharmos temas transversais como a Educação Ambiental.

Para Capra (2006), a educação deve ir além da aquisição de conhecimentos fragmentados, buscando promover uma compreensão sistêmica do mundo natural. Ele defende que a alfabetização ecológica pode ser integrada ao currículo escolar através de experiências diretas com a natureza, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como biologia, ecologia, física, química, geografia e até mesmo com disciplinas como arte e literatura.

A BNCC tem como um de seus objetivos assegurar a prática interdisciplinar, conforme instrui a passagem abaixo:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p. 12).

A BNCC sugere que os processos de ensino e aprendizagem ocorram cada vez mais de forma interdisciplinar e que os conhecimentos sejam compartilhados entre os componentes curriculares, aproximando-se da realidade dos alunos, dando importância ao contexto, para que aquilo que está sendo desenvolvido faça sentido, e os alunos poderem sentir-se protagonistas de suas aprendizagens.

Essa sugestão de planejamento escolar vem ao encontro do que Capra (2006) propõe ao mapear uma biorregião, na perspectiva de uma visão holística e sistêmica da vida e da natureza. Ele sugere que mapear uma biorregião pode ajudar as comunidades a compreenderem melhor o ambiente local e a interconectividade dos sistemas naturais.

Ao explorar espaços naturais, os alunos podem observar e estudar ecossistemas, ciclos naturais, biodiversidade e a interdependência dos seres vivos, desenvolvendo uma visão holística e sustentável do mundo. Essas experiências práticas podem ser complementadas com atividades em sala de aula, que pro-

movam a reflexão, a pesquisa e a criatividade, integrando as aprendizagens de forma interdisciplinar.

Ao propor práticas corporais de aventura num determinado espaço, também é possível explorar os aspectos geográficos deste ambiente, a topografia, o clima, a hidrografia, a vegetação, o solo, a demografia, o uso da terra, a infraestrutura, a economia, a qualidade de vida, os impactos ambientais, o planejamento, a sustentabilidade, enfim várias são as possibilidades de investigação, que podem criar conexão com todos os componentes curriculares. A inclusão de práticas corporais de aventura no currículo escolar, conforme previsto na legislação vigente, quando realizadas em ambientes externos, possibilita desenvolver ações e interações interdisciplinares, que propiciam a integração entre os componentes curriculares, que, em conjunto, oportunizam diversas atividades de exploração do momento vivencial, fora do contexto “sala de aula/pátio da escola”.

Capra (2006) ressalta a importância de entender e mapear uma biorregião como forma de promover a alfabetização ecológica. A biorregião é uma área geográfica definida por características naturais, como bacias hidrográficas, tipos de solo, clima e a distribuição de plantas e animais nativos. Compreender a biorregião ajuda as crianças a se conectarem com o ambiente local, reconhecendo a interdependência entre todos os seres vivos e os recursos naturais.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E INCLUSÃO

Outro aspecto evidenciado nos artigos analisados diz respeito à preocupação com que essas práticas corporais sejam acessíveis a todos os alunos, assim como outras práticas corporais ensinadas na Educação Física. É importante destacar esse aspecto, pois a Educação Física Escolar hoje não mais aceita propostas de ensino que excluam alunos, seja por aptidão física, nível de habilidade motora, gênero, etnia ou qualquer outra característica que fira o direito da pessoa de ser quem ela é. Por isso, esses estudos tocam num ponto central, a necessidade de adequar as práticas corporais de aventura, espaços e equipamentos às necessidades dos alunos e não o contrário. Como já mencionado no início do capítulo, já reproduzimos modelos externos à escola (métodos ginásticos, esporte de rendimento), não podemos cometer esse equívoco novamente.

Por isso, estudos como o de Paula e Kochhann (2020), que possibilitou aos alunos com deficiência a vivência de uma prática de aventura a partir da

utilização de uma cama elástica, nos mostram que avançamos, que é possível proporcionar essa experiência corporal a todos os alunos. A adaptação dessas atividades ao ambiente escolar permite que os alunos desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e emocionais, num contexto controlado, promovendo uma experiência educativa rica e diversificada.

Nesse sentido, entendemos que, apesar das dificuldades materiais, de formação e de espaço físico, é possível adaptar, desenvolver essa unidade temática com os alunos, construindo propostas com eles. No momento, a presença dessa unidade temática ainda angustia muitos professores; por isso, defendemos que eles precisam, sim, de formação, mas, acima de tudo, precisam entender que as práticas corporais de aventura se fazem presente na vida dos nossos alunos e, por essa razão, devem ser tematizadas, problematizadas e experimentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que as práticas corporais de aventura oferecem não só uma oportunidade rica e multifacetada para a Educação Física Escolar, mas também propiciam um ensino interdisciplinar e conectado com a realidade dos alunos. A exploração de espaços naturais e urbanos amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos, bem como pode fortalecer o laço afetivo dos alunos com os espaços em que vivem. Nesse sentido, as tecnologias digitais também podem contribuir.

É crucial que a implementação dessas práticas seja inclusiva, no sentido de respeitar as diversas necessidades dos alunos e garantir que todos possam participar e se beneficiar. Dessa forma, evitamos a reprodução de modelos excludentes do passado e promovemos uma Educação Física que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças de cada aluno.

Além disso, sinalizamos a necessidade de alinhar o ensino das práticas corporais de aventura com os princípios da BNCC e com a visão sistêmica proposta por estudiosos como Capra, o que permitirá uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo natural e das interconexões entre diferentes áreas do conhecimento. Isso não é apenas enriquecer o currículo escolar, mas também preparar os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis com relação ao meio ambiente.

Como sugestão, frente às dificuldades identificadas, este estudo propõe que os educadores e gestores busquem soluções criativas para superar as limi-

tações mencionadas, como parcerias com entidades locais que proporcionem acesso a ambientes naturais, além de promover a formação continuada dos professores.

Por fim, ressaltamos que, ao planejar e implementar práticas corporais de aventura no ambiente escolar, os educadores têm a oportunidade de transformar os processos de ensino e de aprendizagem numa experiência dinâmica, interativa e engajadora, que ultrapassa os limites da sala de aula e que conecta os alunos diretamente com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso:16 jul. 2024.

CAPRA, F. Como a natureza sustenta a vida. In.: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Org.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

FRANÇA, D. L. de; DOMINGUES, S; C. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência, [S. l.]**, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e89906. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89906>. Acesso em: 10 maio. 2024.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INÁCIO, H. L.de D.; SOUSA, C. C.; MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia:

um estudo exploratório. **Motrivência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76350. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/76350> . Acesso em: 10 maio. 2024

LUZ, D. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Orientação: um tesouro pedagógico das práticas corporais de aventura. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 227–231, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27476. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27476> . Acesso em: 10 maio. 2024.

NUNES, E. S. P.; CAMARGO, M.; VENDRUSCOLO, R. A Orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência. **Motrivência**, [S. l.], v. 34, n. 65, p. 1–15, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e82214. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/82214> . Acesso em: 10 maio. 2024.

OLIVEIRA, R. G. de A.; SANTO, A. C. do E.; MÓL, A. C. de A.; DUTRA, J. T. *Openorientering* como ferramenta na corrida de orientação nas aulas de educação física. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. e3287, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-058. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3287> . Acesso em: 10 maio. 2024.

PAULA, M. V. G. de; KOCHHANN, A. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15118.209209225339.0513. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15118> . Acesso em: 10 maio. 2024.

PORRETTI, M. F.; PESSOA, F. A.; DE ASSIS, M. R. Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre educação física e geografia. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 61–67, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23580> . Acesso em: 10 maio. 2024.

PORTELA, A. **Os Esportes de Aventura na Educação Física Escolar**: formação e atuação dos professores - Curitiba: CRV, 2020.

POSSAMAI, K.; LUZ, P. H. M. da; PEREIRA, R. S.; PRATES, I. V.; BRESCHILIARE, F. C. T. As práticas corporais de aventura nas aulas de educação física durante

o ensino remoto: planejando o movimentar-se com a prancha de equilíbrio.

Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 205–212, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27630. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27630> . Acesso em: 10 maio_2024.

SANTIAGO, J. S.; LENHARDT, L.; SILVA, J. R.; PINTO F. M. O voo livre como conteúdo da educação física na educação infantil: Descobertas e desafios. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 110–120, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3320>.. Acesso em: 10 maio. 2024.

SANTOS, K. dos A.; ROSA, A. dos A. S. Práticas corporais de aventura: o arvorismo na Educação Física escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15874, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15874. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15874> . Acesso em: 10 maio. 2024.

SEHN, A. I.; NEUENFELDT, D. J. Práticas corporais de aventura na educação física escolar: o que os professores têm a dizer? **Revista Destaques Acadêmicos**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/3083> . Acesso em: 5 ago. 2024.

SENA, D. C. S. de; LEMOS, M. H. S. de. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 159–169, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p159. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23641> . Acesso em: 10 maio. 2024.

SOARES, C. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa**. 4 ed. Campinas, SP: 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.015

JOGOS DE NARRATIVAS CORPOGRÁFICAS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NA COMPOSIÇÃO DE PAISAGENS VISUAIS

Wesley de Alencar Freitas¹

RESUMO

Esta pesquisa em andamento visa um estudo reflexivo e provocativo tendo como interesse central a composição de paisagens visuais a partir de narrativas que emanam da relação sujeito-cidade, se colocando no lugar de experimentações que promovem experiências criativas, relacionais, do indivíduo com o seu meio (cultural, social, etc.) tendo como referência a ideia de jogo de Winicott (1978) e Rynngaert (2009). Objetivamos o entendimento da narrativa como percurso onde os “caminhantes” (CERTEAU, 2008), percorrem a cidade, reinventam e ocupam lugares humanizando o espaço urbano, deste modo gerando narrativas corpográficas (JACQUES; BRITTO, 2008) com experiências errantes de corpos ordinários e cotidianos. Busca-se um olhar educativo, trazendo novas proposições para se viver e ser a cidade. Atravessado por estes percursos, trazemos a cartografia (DELEUZE; GUATARRI, 1995) como caminho para se produzir subjetividades e invenções em um exercício ativo de operação sobre o mundo, dispendo de pistas e dispositivos geradores de agenciamentos, entendendo-a quanto uma pesquisa-intervenção, em uma abordagem de multiplicidades e diversidades nas realidades educacionais. A possibilidade de múltiplos olhares sobre a paisagem urbana se dá pelo entendimento dos deslocamentos que geram “desmanchamento” de certos mundos para a formação de outros (ROLNIK, 2007). Nos interessa pensar que as paisagens urbanas, se dão no acontecimento de percorrer as cidades (GROS, 2010), assim com esta pesquisa busca-se apontar pistas para o desenvolvimento de ações que

1 Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. “O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil” w205770@dac.unicamp.br;

discutam a relação dos comportamentos de pertencimento e reconhecimento dos sujeitos-cidade, se entendendo dentro de uma arquitetura social, política, econômica e cultural, entrecruzando histórias e memórias coletivas, revertendo narrativas verbais em narrativas visuais (principalmente audiovisuais) resultantes de uma investigação poética e discursiva, permeando as fronteiras da pesquisa, do ensino e da produção em Arte.

Palavras-chave: Corpografias, Narrativas, Paisagem visual, Jogos, Cartografia.

INTRODUÇÃO

Mapas perdidos no tempo. Rotas em constante mudança. Trajetórias, caminhos, passagens, buscas, percursos que se modificam. Viver, estar e ser a cidade, constituir o espaço e entendê-lo como um lugar que também faz parte de si. Uma relação dos atravessamentos entre o “eu” e a cidade. Assim, se estabelece uma ideia de sujeitos-cidades que narram as questões apontadas ou impostas pela “arquitetura” da cidade, quanto às práticas cotidianas do social, político e cultural e suas intervenções nos corpos que ali habitam.

Compreendemos que tais experiências da relação com o espaço urbano se fixam no corpo dos seus caminhantes, enquanto sujeitos que ocupam as ruas, traçam rotas, percorrem a cidade suscetíveis ao acaso, promovendo uma organicidade na cidade, trazendo um fluxo que humaniza a cidade. Os caminhantes assim, fazem da cidade um lugar praticado, com seus corpos ordinários e cotidianos praticantes de errâncias pelo espaço que se resultam na ideia da corpografia que considera que a experiência urbana fica registrada nos corpos em diversas escalas de temporalidades. dos que praticam as errâncias pela cidade. Assim, partimos do pensamento de que as corpografias urbanas estão na ligação do corpo com a cidade, que ocorre “mesmo que involuntariamente, através da simples experiência urbana. A cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade” (Jacques e Britto, 2008, p. 182).

Entendemos que o território (espaço urbano, cidade etc.) se constitui de algumas espécies de esquadrejamentos resultantes de uma imposição da arquitetura das cidades em seus regimes sistemáticos de dominação e poder, excluindo alguns corpos que são tidos como dissidentes, por não se encaixarem nos padrões, preceitos e mesmo divergências políticas com as instâncias de poder que operacionam a cidade. E assim são formados o que chamamos de guetos, que são constituídos por esses corpos tidos como dissidentes, tornando-se como corpos marginalizados e subalternizados em um exercício de tentativas de silenciamentos e exclusão por meio de uma política neoliberal e da necropolítica.

Existe uma certa restrição dos possíveis para a cidade. Nas vias públicas não cabe todo mundo ou melhor não cabe todo mundo usufruindo igualmente. A distribuição da violência, do privilégio e do poder não é equânime, os corpos vão sendo distribuídos

no espaço urbano através de uma “cartilha social” historicamente tramada em silêncio e seletividade. Há no projeto urbanístico (físico e simbólico) de cada cidade, principalmente no recorte do Brasil, uma certa tentativa (impositiva) de maquinar as diferenças sociais através do pagamento histórico, da meritocracia capitalista, da naturalização dos “costumes” e da cotidianização da “violência-mínima”, sobre certos corpos para a manutenção da “ordem e do progresso”. (FREITAS, 2019, p. 12)

Aqui reafirmamos as perspectivas da segregação que ocorrem nas cidades, encaixotando grupos em categorias marginalizadas, sendo empurradas, cada vez mais, para longe dos espaços de poder e estabelecendo relações hierárquicas, onde vê-se as paisagens que são constituídas para a satisfação dos dominadores, apontando, inclusive, características relativas aos corpo/sujeito que habita aquele espaço, estabelecendo os lugares de (des)pertencimento e as fronteiras que dividem o espaço urbano nos dando assim narrativas importantes para entendermos que “a cidade é o produto de toda uma história, que se cristaliza e se manifesta” (ARGAN, 2005, p.244).

A existência desses corpos nesses espaços, nos levam a entender a construção de texturologias pedestres, enquanto “corpos cotidianos que andam pelas cidades, ao obedecerem às características de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 2008, p.171). A partir disso, entendemos que os caminhantes, ao praticarem suas errâncias pela cidade, produzem em suas micro práticas cotidianas, poesias que por vezes são ignoradas pelo aceleração do tempo, onde não se considera mais os detalhes da vida. São esses corpos que ao andarem pela cidade acabam por também compor histórias múltiplas como atos de fala, como possibilidade de composição de paisagens visuais que narram a história da cidade e a sua relação com os sujeitos.

Trazendo essas perspectivas das narrativas, entende-se que a relação corpo-cidade, cidade-corpo, sugere uma relação de ambivalência que acabar por propor valores que atingem o sujeito, promovendo afetos que intervêm nos modos de ser e estar na cidade, trazendo experiências e memórias que compõe a estética da cidade. Memórias que surgem a partir de uma ideia de uma dimensão coletiva ao passo que se considera que ela se constitui de lembranças geradas por um grupo de referências, uma comunidade afetiva, como afirma Halbwachs (1990).

Levantada todas essas abordagens teóricas, entendemos que se faz necessário e potente, pensarmos na ideia de jogo como possibilidade estética

e poética para provocar e fomentar o debate sobre a relação sujeito-cidade em suas narrativas corpográficas se colocando no lugar de experimentações que promovem experiências criativas, relacionais, do indivíduo com o seu meio (cultural, social etc.) tendo como referência a ideia de jogo de Winicott (1978) e Ryngaert (2009).

Consideramos importante que cada vez mais sejam propostas ações/práticas interventivas e estratégicas para se provocar um enfrentamento político, social e histórico de enfrentamento as epistemologias e hegemonias (de cor, raça, gênero, classe, sexualidade...). Desmanchar paisagens visuais impostas por um dito poder e propor novas possibilidades para ser e estar o mundo, constituindo novas paisagens visuais relativas ao espaço urbano, não apagando a história, mas pensando e propondo o que vamos fazer a partir dela. Estar com a cidade para jogar com narrativas que emergem das memórias e experiências dos sujeitos-cidade, considerando os modos de subjetivação que transparecem a partir dessa relação.

Esta pesquisa, se objetiva no entendimento da narrativa como percurso onde os “caminhantes” (CERTEAU, 2008), percorrem a cidade, reinventam e ocupam lugares humanizando o espaço urbano, deste modo gerando narrativas corpográficas (JACQUES; BRITTO, 2008) com experiências errantes de corpos ordinários e cotidianos. Buscamos um olhar educativo, trazendo novas proposições para se viver e ser a cidade por meio de proposições poéticas, estéticas e formativas que possam provocar alguma intervenção na relação sujeito-espaço em um viés educativo e formativo. Abrir espaços de pertencimento e identificação dos sujeitos com o espaço em que habitam, dando abertura para operacionalizar nas frestas e contrapor/responder às violências opressoras causadas pela arquitetura da cidade.

Metodologicamente esta pesquisa se ancora como uma pesquisa-experiência a partir da abordagem de Silva (2008) enquanto uma possível estratégia para a produção de narrativas e problematizações do conhecimento. Considerando o seu viés interventivo, fazemos o uso da cartografia (DELEUZE; GUATARRI, 1995) como método de pesquisa, considerando a importância do fazer para conhecer e criar uma realidade de si e do mundo, apontando ainda as importantes contribuições de Suely Rolnik (2007) para pensarmos as cartografias e micropolíticas. Com isso, provoca-se a composição de narrativas corpográficas por meio de ações/intervenções oriundas de jogos (WINICOTT,

1978 e RYNGAERT, 2009) como possibilidades criativas, artísticas e estratégia de proposição educativa.

Vemos como forte e potente as possibilidades que podem emergir a partir de uma prática efetiva das provocativas aqui levantadas e apontadas enquanto possibilidades de se pensar ações/intervenções a partir dos atravessamentos entre Arte, pesquisa e do ensino, estabelecendo uma realização de trocas e aprendizados horizontalizados e potencializando o fazer da aprendizagem.

AS IMAGENS NA CONTEMPORANEIDADE E A POTÊNCIA CRIATIVA

A sociedade contemporânea está em um direto contato com diversas formas de audiovisual, por meio de plataformas e *streamings* de acesso gratuito e/ou pago nas mais diversas telas que se colocam ao alcance de crianças, jovens e adultos.

Assim, somos cercados por imagens que em todo o momento estão produzindo novas formas de ver e estar no mundo, criando mundos e possibilidades de existência, resistência, afirmação e reconhecimento de identidades e territórios. Sendo importante considerar que essas reproduções imagéticas que são oriundas da mídia de massa podem e são definidoras de comportamentos (Lima, 2002) e isso se reflete nas imagens dos corpos, de como eles se apresentam e se expressam.

Entende-se hoje, que vivemos em uma sociedade altamente contaminada por um sistema patriarcal, sexista, racista, lgbtqfóbica, capacitista, branca, cisheteronormativa que acabam construindo regimes corpóreo-espaciais que de acordo com o decorrer do tempo se tornam internalizados e naturalizados como padrões sociais, estabelecendo desse modo as configurações de hierarquias de poder e subalternizações de algumas comunidades (corpos/grupos sociais). Compreendendo nesse contexto, que novas narrativas emergem com o intuito de potencializar ao debate público questões que são pertinentes aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A imagem (*imago*), para Deleuze, é um signo (*signum*) e este, por natureza, produz outras imagens, pensando nas multiplicidades e diferenças que são características desse processo rizomático. “Imagens-tempo, isto é, imagens-duração, imagens-mudança, imagens-relação, imagens-volume, além do movimento mesmo” (DELEUZE, 1995, p. 22). A imagem é de constante movimento, um fluxo

múltiplo de possibilidades de constituir novas imagens em diversas camadas ideológicas, reflexivas, representacionais... Novas imagens em potencial.

Assim compreendemos ainda que em Deleuze uma imagem nunca é solitária, ela sempre carregará consigo o signo que é o provocador do sentido no encontro com o corpo-sujeito, um discurso que emana dele, um afeto e/ou provocador de afeto, ativador de memórias, de razão e sensibilidade.

E então, mediante a tais afirmativas: Como posso seguir criando a partir das imagens? Essa é uma indagação que se multiplicou em outras questões provocadoras, tais como: Qual a potência do uso de imagens no processo de aprendizagem? Quando os afetos se tornam uma materialidade imagética? Onde se sente o impacto da imagem? Quais as possibilidades de a imagem não se findar naquele instante em que é vista/sentida? Como tornar a imagem um processo de criação? É possível uma imagem ter atravessamentos coletivos? Como produzir imagens em coletivo?

Muitas inquietações/provocações aconteceram no decorrer desse estudo e aos poucos as pistas foram surgindo, não enquanto resposta, mas sim como rotas possíveis para experimentar as forças que uma imagem possui. A constante busca pela não representação e a proposta de capturar novas forças por meio das imagens produzidas ou vistas, proporcionaram assim a produção de novas linhas, fissuras, rasuras... novas possibilidades de desenvolvimento da imagem tornando-se uma nova imagem e numa prática da aliança com o outro constituindo assim uma comunidade que se desenvolve em um comum, que se aliança na busca de se entender como lugar possível de aprendizagem, considerando que:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. [...] Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam [...]. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

E aqui então vemos a importância de estar em uma comunidade, fazendo com o outro, estabelecendo alianças que auxiliam no desenvolvimento de pistas de continuidade no fluxo criativo da imagem. A experiência do fazer com o outro horizontaliza os indivíduos, o que provoca mais pertencimento e interesse em amplificar olhares criativos de novos mundos. Assim, nessas alianças encon-

tramos uma diversidade de forças múltiplas que estão mediante a uma imagem. O fazer com e partilhar dentro dessa comunidade provoca o que entendemos como o comum, onde todos se sentem participantes da imagem.

Desse modo essa dita comunidade, busca tornar-se um lugar para se habitar nesse espaço comum, onde politicamente enuncia algo do comum e não apenas uma única voz individualizada, como nos aponta Rancière (2010).

NARRATIVAS CORPOGRÁFICAS

Com o decorrer desse estudo, a ideia das narrativas surge em uma demanda que compreende a importância do ato de narrar, de constituir narradores, para que se construa um pensamento crítico e a possibilidade de apropriação da linguagem.

A estética narrativa, aparece em nosso estudo, como uma possibilidade de combater a violência estrutural e com a compreensão de que quando contamos histórias, estamos mais propícios a nos reconhecermos em nossas identidades, territórios etc. Que quando narramos, também ouvimos e com isso nos ligamos ao outro, estabelecendo uma comunidade que ultrapassa a ideia fronteira geográfica, desse modo fortalecendo, inclusive, as possibilidades pedagógicas na construção de saberes enquanto ser político, social e cultural.

Como nos propõe Janaina Leite (2017), “narramos nossas vidas e ideias de nós como atos de fala que têm como função performar uma imagem de nós mesmos e daquilo que chamamos de passado. (...), mas narramos também para não esquecer. Para não deixar que esqueçam” (p. 9). Narrativas que emergem coletivizando as experiências a fim de pulsar novos debates sociais, chamando a atenção para a urgência de novos olhares estéticos, poéticos e linguísticos.

Propomos pensar e entregar os nossos corpos às formas narrativas, como uma poesia viva, transeunte e relacional. A proposição é provocar narrativas que surgem de experiências pessoais e relacionais entre pessoas e/com o espaço e tempo, fazendo-se valer do contexto cultural que circunda os ambientes propulsores e geradores da memória a fim de fortificar a discussão objetificada nessa pesquisa.

Pensa-se em uma escrita onde o sujeito e o espaço, estão como rizomas que constituem narrativas/memórias que promovem algum tipo de intervenção na medida em que se estabelece um relacionamento entre ambos. Pelas ruas percorrem corpos que criam suas histórias e narram suas experiências de si e

com outro, deixando a brecha para que o espaço um tanto estigmatizado também possua sua voz de narrativa e ambientação, territórios de onde emergem histórias que habitam o espaço.

Para o errante, são sobretudo as vivências e ações que contam, as apropriações com seus desvios e atalhos, e estas não precisam necessariamente ser vistas, mas sim experimentadas, com todos os outros sentidos corporais. A cidade é lida pelo corpo e o corpo escreve o que poderíamos chamar de uma “corpografia”. A corpografia seria a memória urbana no corpo, o registro de sua experiência da cidade (Jacques, 2006, p. 119).

Assim, pensamos a partir da ideia de que essa relação intrínseca do corpo com a cidade promove narrativas, que chamamos de narrativas corpográficas. Entendemos que ambos (sujeito e espaço) são fundamentais para a existência e criação dessas narrativas, ressaltando que elas surgem a partir da relação que se estabelece entre ambas e reflete-se de forma expressiva nos corpos que habitam o espaço.

As corpografias permitem tanto compreender as configurações de corporalidade como memórias corporais resultantes da experiência de espacialidade, quanto compreender as configurações urbanas como memórias especializadas dos corpos que as experimentaram. Elas expressam o modo particular de cada corpo conduzir a tessitura de rede de referências informativas, a partir das quais o seu relacionamento com o ambiente pode instaurar novas sínteses de sentido ou, coerências (Britto, 2010, p. 15).

Aqui, abrimos um espaço para a compreensão que nos traz Certeau ao afirmar a diferença de “lugar” e de “espaço”, e com isso fazemos essa distinção em nossa pesquisa. Entende-se a partir de Certeau (2008) que o termo lugar se interrelaciona com a ideia de localidade, não abre espaço para coexistência, está determinado, fixo. Já quando falamos de espaço, estamos nos referindo a ideia do percurso, dinâmica, movimento, há indicação de coexistência, trazendo assim a máxima de que “o espaço é um lugar praticado” (p.201). Nesses pensamentos que fazemos o uso do termo espaço em nossa pesquisa, considerando que nos interessa a prática ativa dos pedestres (caminhantes) no espaço urbano, produzindo novas narrativas e potencializando a existência dos corpos-espaço.

É importante também destacar que essas experiências das quais tanto falamos em nosso estudo, estão interligadas a ideia de coletivo, em uma experiência urbana coletivizada.

METODOLOGIA

Considerando a provocativa de ser um modo de intervenção, pensamos na proposição de que seja uma pesquisa-experiência a partir da abordagem de Silva (2008), como uma forma de epistemologia e metodologia alternativa de realização de uma pesquisa que se realiza no espaço urbano, bem como suas possibilidades e considerações de que o pesquisador se insira no contexto da pesquisa, que ele seja participante da mesma, se desfazendo do lugar de observador (*Voyeurs*).

Os percursos traçados nessa pesquisa, se interessam em tratar com corpos singulares que foram e são afetados, constantemente pelo encontro relacional com o território (espaço urbano), narrativas que surgem pelo ato de caminhar, escrever, analisar, partilhar a partir das lembranças, os rastros colhidos, dos devaneios vivenciados, da busca de ser e estar em comunidade. Uma pesquisa que busca por estratégias de transgredir a ideia de escrita de um formato enrijecido, mas que se destina a valorização das subjetivações que são inerentes aos sujeitos e ao território. Assim. A pesquisa-experiência para que possamos habitar e transitar pelas cidades e refletir a partir das experiências vividas. A experiência como experimentação, na ação direta do pesquisador como participante da pesquisa, também como parte do enfrentamento às hegemonias que impõe silenciamentos epistemológicos que ainda possuem como consequências a violência das/nas cidades.

Ainda nesse pensamento, entendemos que esta proposta de pesquisa se evoca como uma pesquisa-intervenção, traçando e percorrendo caminhos que produzem subjetividades e invenções, dispondo de pistas e dispositivos geradores de agenciamentos, promovendo multiplicidades e diversidades nas realidades educacionais, trazendo os atravessamentos resultantes de uma investigação poética e discursiva, que permeia as fronteiras da pesquisa, do ensino e da produção em Arte. Nesse entendimento fazemos o uso da cartografia (DELEUZE; GUATARRI, 1995), afirmando que o fazer e o conhecer são atos inseparáveis. Assim, nas práticas das errâncias temos a possibilidade de obter

múltiplos olhares sobre a paisagem urbana, gerando um “desmanchamento” de certos mundos para a formação de outros (ROLNIK, 2007).

Assim, a cartografia surge na pesquisa com sua característica epistemológica criativa e artística. Interessando-se pela narração que se origina a partir da exploração das fissuras, dos deslocamentos, dos emaranhados das experiências... Apostamos nessa pesquisa cartográfica por entender que o processo nos apontará pistas que se produzem por meio da afetação mútua do território com os sujeitos que participam da pesquisa.

Sabemos que é importante considerar o acaso que surgirá a partir dos encontros e alianças, assim não podendo traçar um resultado pronto, mas sim um vasto campo de perguntas, questões, recomeços, novos e múltiplas possibilidades de se ver e habitar o território. Assim essa pesquisa se desenvolve exigindo uma presença verdadeira, com uma atenção no processo, dando abertura ao pensamento rizomático tanto na investigação do processo, quanto na produção de subjetividades que estão implicadas na pesquisa cartográfica.

Ainda nos interesses metodológicos lidamos com o que Isabel Carvalho Guerra (2006) chama de “metodologias compreensivas ou indutivas”, reforçando e compreendendo as características processuais desta pesquisa, e as relações e intervenções que são basilares para a realização das mesmas a considerar os tempos e temporalidades em que são condicionantes no processo. Bem como, as relações, alianças e agenciamentos que se farão necessários no desenvolvimento desta pesquisa.

Os defensores das metodologias compreensivas argumentam que a intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo em que se recusa a ruptura entre o <<sujeito da ciência>> e o seu <<objecto>>, o <<sujeito real>>; dito de outra forma pretendem-se novas reconciliações entre teoria e prática, entre a <<ciência do geral>> e os <<saberes particulares>>, entre o <<indivíduo e a sociedade>>. Tomando como objecto um sujeito histórico em ação, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interação, mas também, é simultaneamente os factos e as emoções que os acompanham. (GUERRA, 2006, p. 19).

Assim, por meio desse referencial teórico que surge como aporte para a pesquisa, considerando prioritariamente os seus interesses e desejos, dialogamos e reforçamos a importância da característica relacional que permeia esta proposta de pesquisa. A relação sujeito participante, sujeito pesquisador e sujeito

território é a força e potência desse processo de pesquisa. Esses atravessamentos é o que dá encaminhamento ao processo metodológico dessa pesquisa.

Embasados de todo esse arsenal de pensamentos e entendimentos teóricos que se fazem real em uma prática, propomos que esse processo seja fomentado pela ideia do jogo, entendendo a potência que o jogo trás, quando entendemos que:

Ele (o jogo) não está dentro, qualquer que seja o sentido da palavra. Ele também não se situa fora, ou seja, ele não é uma parte repudiada do mundo, o não-eu, desse mundo que o indivíduo decidiu reconhecer (qualquer que seja a dificuldade ou mesmo a dor encontrada) como estando verdadeiramente no exterior e escapando ao controle mágico. Para controlar o que está fora, é preciso fazer coisas e não simplesmente pensar ou desejar; e fazer coisas leva tempo. Jogar é fazer. (WINNICOTT, 1978, p.72)

Desse modo, ainda estabelecendo uma relação de atravessamentos entre o sujeito e a vida. Associando-se assim com tudo que já foi mencionado enquanto interesse na abordagem essa pesquisa. Relacionar os todos os sujeitos e as narrativas que se emaranham com as experiências dos envolvidos e potencializar esses atravessamentos, não numa perspectiva de espetacularização, mas dentro de um olhar mais discursivo, analítico e crítico sobre as cidades (território do espaço urbano) e suas questões.

Usar o espaço urbano como espaço de e para o jogo, que provoca as relações e compõe as narrativas corpográficas, instaurando pensamentos e discussões sobre o espaço e as relações de poder e afetos que podem ser denunciadas, embrionando uma (des)territorialização daquele espaço para que se possa constituir uma nova relação imagética, talvez (re)territorializando aquele espaço em uma nova perspectiva, ou seja, criando novos mundos possíveis em um processo de formação e deformação em um processo de composição de paisagens visuais.

Ainda encarando esse processo metodológico da pesquisa, considerando todas as referências já mencionadas, faço um diálogo do jogo com o que hoje entendemos e chamamos de pedagogia dos dispositivos, que surge como um meio para produzir materiais imagéticos.

Pensar em dispositivos é pressupor a transversalidade da produção de uma obra, considerando duas linhas complementares, onde uma aponta uma espécie de controle, colocando regras, limites, recortes, direcionamentos e a

outra linha aponta um caminho aberto que se torna dependente das ações em que os sujeitos (atores) farão em suas interconexões, trazendo o pensamento de MIGLIORIN (2006, p.83).

Assim, o dispositivo torna-se uma provocativa criativa que permeia os campos artísticos e subjetivos, disparando como uma potência em trabalhar com a imagem enquanto potência de fluxo contínuo criativo, pois ele age como um ativador que movimenta algo que já existe e acaba produzindo imagens outras que podem gerar outras e outras e outras...

Outra potencialidade que podemos encontrar com o uso da pedagogia dos dispositivos é o fato de a mesma estar “mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes” (NICARÁGUA, 2021, p.91). Assim de certo modo horizontalizando as experiências dos habitantes dessa comunidade, onde as partilhas tornam-se a potência da aprendizagem descentralizada do sujeito individualizado, tornando a criação algo subjetivo, considerando as dobraduras agenciadas do que interno e do que está externo ao sujeito. Importa a experiência e o que seja gera dela no que tange na busca de desterritorializações criativas, onde novos mundos (imagens) ganham força e potência.

O processo criativo dentro do aspecto da pedagogia dos dispositivos tem um caráter democrático, a invenção a partir da perda da ideia de controle, onde a experimentação é a potência enquanto um gesto criativo, uma criação de si mesmo e da criação de um mundo, ou de vários outros possíveis colocando em movimento múltiplos elementos, estabelecendo alianças que fortalecem o encontro tornando-se assim uma comunidade para se habitar.

Ainda nos procedimentos metodológicos usados para essa propositiva prática-teórica, pensamos na utilização de diários, onde se coloca tudo sobre as experiências e memórias vivenciadas no processo de errância, da caminhada. Os diários surgem como procedimento no processo no entendimento de que “ele projeta uma identidade, ao mesmo tempo que é um ato de resistência contra uma memória falível já que tenta ser registro do vivido” (LEITE, 2017, p. 21). Logo ele ultrapassa a perspectiva de ser só mais uma forma de registro, de material de arquivo, mas coloca-se enquanto “estratégia subjetiva, estética e, ao mesmo tempo, ético-política” (LEITE, 2017, p.23).

Desse modo, propomos que em todo o processo de pesquisa, sejam feitos os mais diversos tipos de registros (fotografia, vídeos, escritas, poemas, pinturas, desenhos, colagens etc.) para que se possa estabelecer um bom arsenal de material que possam fomentar as produções resultantes das caminhadas

realizadas e facilitando as possibilidades de análise, crítica e discussões que se estabeleceram com o processo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecemos que na atualidade, temos cada vez menos, o hábito de caminhar pela cidade, explorando-a e a escrevendo com nossos corpos e nossas existências. A experiência dos corpos ao caminhar na cidade, compõe uma escrita que intervém com a produção de paisagens, arquiteturas, fissuras, derivas, enfim, com outras possibilidades e modos de ser e estar na cidade, fazendo do ato de caminhar como uma prática filosófica (GROS, 2010). Práticas as errâncias na cidade, com o ato de caminhar nos leva a pensar em atos/ações que são políticas, estéticas, poéticas e éticas.

A busca está em perceber na cidade as texturas e camadas que a envolvem. A proposta é que haja o encontro com o que está na invisibilidade da cidade, tornar visível o que é posto como escondido por uma estrutura (arquitetura) física ou subjetiva, mas que precisa ser desvelada para entendermos a que cidade estamos habitando. A cidade por trás da cidade.

Assim, espera-se que com essa proposição de pesquisa, possamos provocar novas produções a partir de paisagens visuais que se criam, que emergem a partir das práticas de errância pela cidade. Essa primeira fase de referenciamento teórico e levantamento bibliográfico nos faz consolidar a ideia de que é possível escrever e desenhar com a cidade, por meio de um jogo relacional dos sujeitos e a cidade, estabelecendo uma rede criativa, política, ética, estética e poética, em produção prática de conhecimento e reconhecimento do sujeito em seu lugar, provocando e afetando-se pela relação que se estabelece entre sujeito-cidade, cidade-sujeito.

Encontramos neste estudo, as possibilidades de estabelecer redes conectivas que fomentem o processo de ensino-aprendizagem, onde se estabeleça uma comunidade que não está para o repasse de conteúdos e informações, mas sim para construir pensamentos, reflexões, criticidade nas mais diversas camadas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a abordagem realizada até o presente momento para esta pesquisa, considerando também as memórias e as experiências já vivenciadas, enxergamos a potencialidade dessa presente pesquisa em andamento, por seu viés social, político, cultural, artístico, ético, estético, poético e etc.

Consideramos importante e fundamental toda essa abordagem em processos educacionais, onde a interação dos sujeitos com a cidade e suas questões são o mote para que possamos pensar a partir de outra perspectiva discursivas, analíticas e criativas. A intenção e motivação está em provocar novos olhares, a partir de corpos que afetam e são afetados pelo espaço, inventando novas paisagens enquanto caminham pela cidade, se entendendo no jogo das narrativas que se corporificam nessas errâncias criativas.

A proposta está em sair do lugar só da leitura e pensamentos distanciados e partir para um lugar de participante, de caminhante (CERTEAU, 2008) que está sujeito aos acasos do processo da pesquisa, que reinventam e ocupam os lugares. Provocar por meio de jogos (dispositivos) criativos enquanto procedimentos que modificam o sujeito e o espaço em uma relação interventiva, potente, que propõe multiplicidades e faz emergir processos de constante devir.

É importante entender que as narrativas são potencialidades de continuidade e propagação de atos e falas fundamentais para “que não se esqueça e para que não seja esquecido” (LEITE, 2017, p. 9). Provocar enquanto processo educacional a ideia de pertencimento e a potência da memória e da experiência enquanto escritas de narrativas que compõe novas paisagens, ou mesmo desvelam as paisagens mais profundas que não costumamos ver/contemplar por não nos colocarmos na cidade como caminhantes, errantes, mas como *voyeurs*, observadores do espaço não permitindo ao corpo uma vivência experienciada, sendo um espectador ao invés de protagonista da/na/com a cidade, como participantes de jogos que geram narrativas corpográficas, potencializadas pelas memórias e experiências dos sujeitos (corpo e espaço) na composição de paisagens visuais.

Enxergamos uma potencialidade na percepção, reflexão e produção de imagens, enquanto recurso que amplifica os processos de aprendizagem por meio do ensino de Artes e indicando ainda a possibilidade de aliançar com outros componentes curriculares, intensificando os conteúdos e a formação cidadã.

Uma prática pedagógica horizontalizada, onde todos/todas/todes são participantes de todo o processo, provocando aproximação e ideia de autoria e pertencimento do produzido, possivelmente seja um caminho para se realizar práticas do ensino de Artes de modo eficaz e potente. Estabelecer comunidades no fluxo em potencial das imagens. Traçando percursos e encontrando pistas de rotas, borrando fronteiras, (des)territorializando e criando mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Fabiana Dultra. **Co-implicações entre corpo e cidade: da sala de aula à plataforma de ações.** In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra. *Corporidade: debates , ações e articulações.* Salvador: EDUFBA, 2010. P. 12 – 23

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELEUZE & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. I. São Paulo: Ed.34, 1995.

FREITAS, Eduardo. **Você pode saber disso sem nunca ter pensado nisso.** In: *Imaginários Urbanos: Performan[CE] entre o público e o privado.* 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019. v. 260. 104p.

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia.** Trad. Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

GUATTARI, F. ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

JACQUES, Paola B. **Elogio aos Errantes: a arte de se perder na cidade.** In: *Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais / [organizadores]: Henri Pierre Jeudy e Paola Berenstein Jacques; [textos: Henri Pierre Jeudy, Patrick Baudry ... [et al.]; tradução: Rejane Janowitz; revisão técnica: Lílian Fessler Vaz. - Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006.*

JACQUES, PB. BRITTO, FD. **Corpografias urbanas: as memórias das cidades nos corpos.** Semin Hist Cid Urban. 2008.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena.** 1 ed. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa.** São Paulo: Paz e terra, 2002

MIGLIORIN, Cezar. **O dispositivo como estratégia narrativa.** In: LEMOS, André; BARBOSA, Marialva; BERGER, Christa (Org.). Narrativas Midiáticas Contemporâneas. Porto Alegre: Meridional, 2006. p. 82-93.

NICCARÁGUA, Fórum. **A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens.** In: Cinema-Educação: políticas e poéticas / Cesar Leite, Fernanda Omelczuk e Luiz Augusto Rezende (orgs). – 1. ed. – Macaé: Editora NUPEM, 2021.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: UFRGS, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208 p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.016

DINHEIRO E ALIENAÇÃO SOCIAL NA NOVELA A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO, DE DOMINGOS PELLEGRINI

Clarice Calista Dutra¹
Manoel Freire Rodrigues²

RESUMO

Este artigo apresenta uma leitura da novela *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini, e tem por objetivo analisar a noção de felicidade atrelada ao dinheiro na referida novela a partir da teoria literária de orientação marxista. Entendendo-se a literatura como uma forma de humanização, conforme considera Antonio Candido, neste trabalho intenciona-se estabelecer uma relação entre a obra literária e a formação do sujeito através da discussão sobre o processo de alienação social pelo dinheiro na obra em estudo. Objetiva-se, também, analisar como este processo está representado na narrativa, conduzindo os personagens a buscarem, obstinadamente, a autorrealização através da súbita ascensão econômica. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa teve como aporte teórico os estudos dos autores: Candido (1972, 2010, 2011); Cosson (2021); Durão (2020); Fromm (1983); Giannetti (2002); Lipovetsky (2007); Marx (2013); Marcuse (1981) e Minois (2011). Verificou-se que os personagens da novela *A árvore que dava dinheiro* representam a alienação social decorrente do dinheiro, a qual é fortemente constatada na civilização ocidental capitalista. Com efeito, a narrativa reforça este aspecto ao mostrar como o maior poder de compra transforma a vida outrora modesta destes personagens. Assim, estes são instigados a consumirem desenfreadamente como forma de atender aos seus apelos hedonistas e alcançarem a felicidade. Todavia, esse ideal de felicidade

1 Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, clarice_calista@hotmail.com;

2 Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, professor de literatura brasileira da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma Universidade, E-mail: manoelfrr@gmail.com.



permanente é inatingível ao ser humano, tendo em vista seu caráter nato de incompletude e insatisfação, que se configura na obra em estudo por meio da experiência dos personagens, cujo desejo contínuo de ter mais dinheiro e acessar novas experiências que lhes proporcionem prazer revela o caráter alienante do capitalismo, aspecto que a obra literária desvela e desmistifica, cumprindo assim a sua função humanizadora, conforme a formulação de Antonio Candido.

Palavras-chave: Dinheiro, Alienação, Autorrealização, Literatura, Humanização.

INTRODUÇÃO

Em sua análise acerca do caráter humanizador da literatura, Candido (2011) a percebe como o processo que confirma no homem aqueles traços que consideramos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a habilidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a consciência da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Nesta perspectiva, a literatura aperfeiçoa a quota de humanidade na medida em que torna os sujeitos mais compreensivos e acessíveis para a natureza, a sociedade, o semelhante. Sob esta ótica, o texto literário mostra-se um instrumento de representação e crítica da sociedade, atribuindo visibilidade aos dilemas, lacunas e desigualdades que a cercam, sensibilizando e humanizando o leitor.

Desta maneira, conforme explica George Minois (2011) em todas as civilizações, os primeiros traços escritos de que se tem conhecimento até a atualidade mencionam a felicidade. Desde que o ser humano teve consciência de sua condição, ele constatou sua infelicidade e suas limitações. Diante desta realidade, o homem evidenciou o seu desejo por um mundo melhor, ou seja, uma vida sem sofrimentos.

Considerando-se que desde as sociedades mais remotas o homem tem se dedicado a construir uma trajetória de negação ao sofrimento, a felicidade é um tema que desperta a atenção de todos e, portanto, é abordado também na literatura. Sendo assim e, considerando essa tendência nata do ser humano em buscar o prazer e negar a infelicidade trata-se de um assunto que comumente gera debates intensos sobre a condição humana, sobre os limites da autorrealização bem como os caminhos que as pessoas percorrem para alcançá-la.

Isto posto, este debate se justifica em razão de ser inegável a relação entre a discussão do conceito de felicidade e a humanização do leitor uma vez que o tema proposto promove não apenas uma reflexão sobre este conceito, mas também sobre como e por quais razões o dinheiro, quer seja pela via do consumo, quer seja pelo prestígio social que concede aos sujeitos, tende a estar atrelado às pessoas autorrealizadas.

Desta forma, este artigo tem como objetivo geral estabelecer uma relação entre a obra literária e a formação do sujeito através da discussão sobre o

processo de alienação social pelo dinheiro na obra *A árvore que dava Dinheiro*, de Domingos Pellegrini.³ Com efeito, destacam-se como objetivos específicos: analisar como o súbito progresso econômico e o consumismo conduzem os personagens a uma busca desenfreada pela autorrealização e investigar como a novela *corpus* de estudo aborda o caráter efêmero da felicidade.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa para a qual se buscou definir e aprofundar os conceitos de felicidade, consumismo, dinheiro e alienação, bem como abordar a humanização do leitor através do texto literário. Para tanto, foi selecionado como aporte teórico os estudos de autores como: Candido (1972, 2010, 2011); Durão (2020); Fromm (1983); Marx (2013), dentre outros.

Os resultados obtidos indicam que os personagens da novela *A árvore que dava dinheiro* são alienados pelo dinheiro representando, assim, um simulacro da sociedade ocidental capitalista. Esse aspecto é retratado pela narrativa na medida em que o maior poder de compra passa a transformar o *modus operandi* dos felicensens. Sendo assim, quanto mais dinheiro os personagens têm em mãos, mais consumistas se tornam e, conseqüentemente, alienados.

Observou-se, pois, que nesta dinâmica, o dinheiro é o grande potencializador da sensação de felicidade que é acessada pela via do consumismo. No entanto, percebe-se que a narrativa mostra uma quebra de expectativa uma vez que a conquista de mais dinheiro e inúmeros e diferentes bens materiais não proporciona aos personagens uma felicidade plena, posto que esse sentimento é efêmero em sua essência, independente do poder de compra dos sujeitos.

Encontra-se, pois, nessa leitura profícua sobre os conceitos de dinheiro, felicidade e alienação uma possibilidade de sensibilizar, provocar e instigar o leitor a questionar-se sobre sua própria condição humana diante do sofrimento, da vida, do dinheiro e de como o posicionamento diante destes pode frustrar ou não o ser humano. Com isso, o texto literário tem um caráter fortemente humanizador, conforme discorre Candido, ao mesmo tempo em que assume um tom de denúncia e ironia aos dilemas da sociedade do capital.

3 Este estudo resulta de um recorte da dissertação “A noção de felicidade atrelada ao dinheiro: uma análise da novela *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini” cujo objetivo foi analisar a noção de felicidade atrelada ao dinheiro na novela citada pautada na teoria literária de orientação marxista. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na modalidade Demanda Social, no período de agosto de 2022 a julho de 2023, 12 (doze) meses.

Este artigo está dividido em quatro seções, sendo a primeira delas a introdução contendo a apresentação geral do tema e a delimitação do estudo. Subsequentemente, apresentar-se-á a metodologia com os dados referentes aos caminhos metodológicos escolhidos para a sua produção; na terceira seção constam os resultados e discussões com a problematização dos conceitos e a análise do texto literário e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Para a construção deste estudo elencou-se a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram tomados como aporte teórico, estudos de autores como: Candido (1972, 2010, 2011); Cosson (2021); Durão (2020); Fromm (1983); Giannetti (2002); Lipovetsky (2007); Marx (2013); Marcuse (1981) e Minois (2011) que forneceram conceitos-base acerca da Literatura e seu caráter humanizador, bem como sobre o processo de alienação social através do dinheiro a partir de uma leitura cerrada da narrativa escolhida para análise.

Com efeito, as reflexões aqui detalhadas estão baseadas na crítica literária de orientação marxista, com autores como Karl Marx, Herbert Marcuse e Erich Fromm no que concerne à discussão sobre o capital, poder de compra, alienação, dentre outros conceitos pertinentes ao estudo. Também integram o aporte teórico, as pesquisas de filósofos e estudiosos da felicidade, a exemplo de Gilles Lipovetsky e George Minois e do Economista, Eduardo Giannetti. Para respaldar o debate sociológico, foram elencados estudos do crítico Antonio Candido com ensaios e obras que contemplam a relação entre o texto literário e os aspectos sociais, bem como as possíveis influências destes textos na humanização do leitor. Conta-se, ainda, com a pesquisa de Rildo Cosson acerca do Letramento Literário, enfatizando a importância do ensino da Literatura haja vista sua amplitude de funções e significações.

Desta forma, para a coleta de dados priorizou-se o banco de dados oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bem como os livros impressos dos estudiosos referenciados. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma leitura cerrada dos conceitos bem como da obra literária em estudo, observando-se como a narrativa dialoga com as definições estudadas representando-as ou negando-as, reproduzindo ou desconstruindo aspectos sociais, históricos, filosóficos e culturais acerca do dinheiro e sua relação com a alienação nas sociedades ocidentais capitalistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 DINHEIRO, ALIENAÇÃO E SOCIEDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O *Capital* é a obra mais importante de Karl Marx e abarca uma análise das relações econômicas, com ênfase ao capitalismo e suas particularidades, abordando, inclusive, conceitos pertinentes para a pesquisa aqui apresentada, como a alienação dos sujeitos.

Com efeito, após o processo de industrialização ocorrido na Europa, o trabalho humano passou a ter nova significação. Assim, Marx discute acerca do surgimento do proletariado e da classe trabalhadora assalariada, pontuando, inclusive, os protestos realizados contra a classe burguesa do século XIX.

Segundo Marx (2013), o trabalho humano parte da ação do homem de modificar a natureza a partir de suas necessidades. Logo, o trabalho consiste em um processo entre o homem e a natureza, processo através do qual o homem, por sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Desta forma, ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural.

Sob a ótica citada, para atender às suas necessidades basilares, o ser humano age transformando a natureza, ou seja, gerando o trabalho. Logo, a matéria natural desponta nesse processo como uma força natural, que será modificada pela ação humana para atingir os mais diversos fins.

Nesse contexto, Marx (2013) observa que o ouro tem como primeira função fornecer às mercadorias o material para exprimirem o valor ou em representar os valores como grandezas que possuem a mesma denominação, qualitativamente semelhantes e quantitativamente comparáveis. Logo, desempenha a medida universal dos valores, e só através dessa função do ouro a mercadoria equivalente específica se transforma em dinheiro.

Ora, entende-se a partir desta ótica que a mercadoria se refere a cada bem útil cujo valor é medido pela sua utilidade. Tal valor, portanto, é deduzido quantitativamente. Marx (2013) indica, ainda, que o valor de um determinado bem se dá, essencialmente, pela quantidade de tempo de trabalho empregada na sua produção. Por conseguinte, “o dinheiro, como medida do valor, é a força necessária para manifestar-se a medida imanente do valor das mercadorias, o tempo de trabalho.” (Marx, 2013, p. 121).

Nessa perspectiva, o valor, ou seja, a quantidade de trabalho humano implicada, por exemplo, numa tonelada de ferro, é expresso numa quantidade imaginária da mercadoria ouro, que encerra quantidade igual de trabalho. Marx (2013) conclui que, conforme seja a medida do valor, o ouro, a prata ou o cobre, o valor da tonelada de ferro é expresso por preços completamente diversos, ou é representado por quantidades igualmente distintas de ouro, prata ou cobre.

De acordo com Marx (2013), o dinheiro é a mercadoria que serve para mensurar o valor e, de forma direta ou por meio de representante, serve de meio de circulação. Dessa maneira, o ouro ou prata são dinheiro.

Para entender o processo de alienação dos sujeitos, é oportuno discutir o conceito de fetichismo da mercadoria abordado por Marx. Trata-se de uma tentativa do autor para descobrir o que ocorre nas relações de produção.

O fenômeno do fetichismo descrito por Marx diz respeito, pois, ao fato de que a mercadoria, quando pronta, não possuía o real valor de venda. Este valor, por sua vez, era mensurado pela quantidade de trabalho realizado. Ocorre que era atribuído à mercadoria um valor de venda irreal, fator que culminava com a perda da relação com o trabalho.

Dessa sorte, a mercadoria:

[...] É misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...] (Marx, 2013, p.94).

O fato é que, nesse processo, conforme analisa Marx (2013), a mercadoria (produto) passa a ser tida como algo externo ao trabalhador, gerando, com isso, a sua alienação. Para o autor, a alienação diz respeito a uma separação social do trabalho segregando as pessoas em dois grupos: os que direcionam e os que realizam o trabalho. Dentro desse contexto, o trabalhador é impelido a suprir as necessidades essenciais, como alimentar-se, vestir-se, dentre outras, as quais são cruciais para sua sobrevivência.

É oportuno observar o conceito de alienação trazido por Erich Fromm (1983). O autor parte do pressuposto de que a alienação é um distanciamento entre o homem e aquilo por ele criado. Tal condição impede a emancipação do ser humano no mundo que o cerca e do qual faz parte.

Tal concepção dialoga com a percepção marxista, mostrando que a alienação reifica a existência humana, impedindo a construção da autonomia e a atuação efetiva no âmbito da sociedade. Fromm (1983) estabelece uma relação entre a alienação e o conceito de idolatria. Segundo este:

A essência do que era chamado 'idolatria' pelos antigos profetas não está em o homem adorar muitos deuses em vez de um único. Está em os ídolos serem a obra das mãos do próprio homem — eles são coisas, e no entanto o homem curva-se ante elas e as reverencia; adora aquilo que ele mesmo criou. Ao fazê-lo ele se transforma em coisa. Transfere às coisas de sua criação os atributos de sua vida, e, em vez de experienciar-se como pessoa criadora, só entra em contato consigo mesmo através da adoração do ídolo. Ele se alheou às forças de sua própria vida, à riqueza de suas próprias potencialidades, e só entra em contato consigo mesmo de maneira indireta, e submetendo-se à vida congelada nos ídolos (Fromm, 1983, p. 51).

Sob a ótica supracitada, vê-se que a idolatria aliena os sujeitos na medida em que os coloca em situação de subordinação ante o objeto idolatrado. Assim sendo, aliena-se o homem, gerando uma supervalorização das coisas e uma negação e indiferença ante a sua própria força criadora. Os objetos, nesse caso, passam a ter mais valor que o próprio trabalho realizado para criá-los. Fromm (1983) argumenta que esses "ídolos" podem assumir várias faces: um Deus, o Estado, a Igreja, aquisições, etc. E é comum que a pessoa idólatra (e alienada) mude o objeto de adoração.

Com efeito, essa perspectiva defendida por Fromm pode ser evidenciada no âmbito da sociedade consumista, subordinada e influenciada pelo dinheiro. Nessa sociedade, os "ídolos" são vários e a reificação dos sujeitos é evidente, transformando-os em escravos das coisas que produzem e adquirem. Assim sendo, o cerne da sociedade capitalista e consumista é formado por sujeitos alienados.

Ainda sobre a alienação e em consonância com o pensamento marxista, Fromm afirma que:

Para Marx, o processo de alienação manifesta-se no trabalho e na divisão do trabalho. O trabalho é, para ele, o relacionamento ativo do homem com a natureza, a criação do próprio homem (...). Com a expansão da propriedade privada e da divisão do trabalho, todavia, o trabalho perde sua característica de expressão do poder do homem; o trabalho e seus produtos assumem uma exis-

tência à parte do homem, de sua vontade e de seu planejamento (Fromm, 1983, p. 53).

Para que se possa promover a superação desse ciclo, é preciso repensar os modos de produção capitalista. Estes causam a escravização do trabalhador, que, na busca pelo dinheiro e pela posse das coisas, distancia-se de si mesmo. O universo do capitalismo e da alienação imputa aos sujeitos “não só o mundo das coisas que se torna superior ao homem, mas também as circunstâncias sociais e políticas por ele criadas se tornam seus senhores.” (Fromm, 1983, p.57).

Assim como Fromm (1983), Marcuse (1981) corrobora os contributos de Marx (2013) e reforça seu posicionamento ao falar acerca do “trabalho exteriorizado”. Marcuse relata que o que define esse trabalho não se limita à situação econômica, caracterizando-se a alienação da vida humana. Na dinâmica capitalista, o homem é um sujeito econômico, porém essa condição o conduz à coisificação. É preciso, pois, levá-lo à condição de sujeito ativo na construção da sua autonomia.

Para Marcuse (1981), o trabalho, em vez de uma expressão humana, torna-se exteriorização. Ao invés de plena e livre realização do homem, termina por se transformar em desrealização. Partindo dessa ótica, o trabalho, ao invés de promover a plenitude do trabalhador, a partir de sua criação, termina por coisificá-lo.

O discurso dos autores reforça que no capitalismo o homem é visto a partir do seu potencial produtivo uma vez que é através de seu trabalho que ele alimenta o sistema do capital. Neste sentido, esse próprio sistema explora e coisifica o homem, distanciando-o de sua própria identidade. Trata-se, pois, de uma sociedade que busca no dinheiro certa liberdade, mas acaba se tornando refém dele.

2 LITERATURA E HUMANIZAÇÃO

A Literatura, como arte e instrumento de denúncia e de propagação de conhecimentos e ideologias, tem também uma importante contribuição na formação e humanização dos sujeitos. Segundo observa Candido (1999) quando pensamos no papel da literatura quase sempre atribuímos a ela um tipo de função psicológica. O autor analisa que a produção e fruição do texto literário geralmente estão pautadas numa espécie de necessidade universal de ficção e

de fantasia. Tal necessidade é coextensiva ao ser humano, aparecendo em sua vida individual e coativamente, ao lado da satisfação de suas necessidades mais básicas.

Sob a perspectiva acima, o homem enxerga na fantasia do texto literário uma meio de satisfação de sua necessidade de sonhar para além da vida ordinária e da realidade, por vezes difícil, que o cerca. Logo, pode-se dizer que a literatura não apenas ensina e problematiza temáticas de abrangência global e expressa o talento de seus autores, mas também promove ao sujeito uma autorreflexão sobre sua própria condição, seus anseios, temores, predileções e valores.

Acerca das inúmeras possibilidades através do texto literário, é importante lembrar que:

No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2021, p.17).

Em seu discurso Rildo Cosson descreve a multiplicidade de caminhos que a Literatura viabiliza ao leitor. Isto porque o texto literário produz em cada leitor uma experiência singular de sentidos, aprendizados e emoções que são acessados quando lido em sua profundidade. Ora, sob esta ótica, cada experiência de leitura é única, ainda que se trate do mesmo texto.

Neste sentido, é válido lembrar a tese defendida por Fabio Akcelrud Durão (2020) em sua obra *Metodologia de pesquisa em literatura* na qual o autor analisa que um texto só existe à medida que é lido e que, em seu estado de potência, é transformado em realidade através de um ato no qual o sujeito possui um papel ativo. Justamente, trata-se do ato de interpretar.

A interpretação, nesta ótica, não se confunde e limita com a decodificação, mas ultrapassa esta, pois se refere a uma capacidade de atribuir sentidos profundos ao que é lido. Neste processo, diversos discursos que constituem a

identidade e bagagem sociocultural do sujeito, também o influenciam, razão pela qual embora algumas especificidades de um texto literário sejam as mesmas para qualquer leitor, as impressões e sensações que tal texto podem causar, tendem a variar, pois cada pessoa o lê através também de uma perspectiva e formação ideológica.

Ora, também pelo homem ser constituído por vivências e conduzido por determinadas ideologias e princípios, a literatura também atua na reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as condutas que os seres humanos têm em sociedade. Em razão disso, é perceptível que:

[...] as criações ficcionais e potéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (Candido, 1972, p.05).

Diante disso, a literatura pode servir para sensibilizar o leitor sobre questões de interesse individual e coletivo fazendo-o olhar com calma e criticidade para seus conflitos, bem como para as desigualdades sociais e históricas, os preconceitos e os danos que estes causam às minorias sociais. Ainda, viabiliza pensar sobre a efemeridade da vida, o amor e tantos outros temas universais.

A arte literária, neste sentido, não apenas permite um diálogo entre passado e futuro, moderno e arcaico, história e cultura, mas também uma formação leitora mais humanizada e comprometida com o crescimento pessoal do leitor. Candido (2010) reforça, ainda, que o entendimento da obra literária requer a junção entre texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra. Com efeito, sabe-se ainda que o externo (o social) importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que exerce certo papel na constituição estrutural, tornando-se interno.

Inegavelmente, o ser humano se constrói em sociedade e ao apreciar um texto literário, estabelece diálogos com outras ideias, outras perspectivas acerca de determinada temática. Desloca-se, pois, de sua individualidade para um espaço mais abrangente, ainda desconhecido, mas repleto de novas ideias, sentimentos e representações. Assim, o leitor é apresentado a esse universo novo a partir da perspectiva do autor, cuja obra também dialoga com outros discursos, outras formas de ver e expressar a vida em sua inteireza. Neste processo, ao

terminar a leitura, aquilo que leu e internalizou associa-se ao seu conhecimento prévio, expande-o e ressignifica-o.

Desta maneira, entende-se que o texto literário é importante para a formação de sujeitos sensíveis às questões humanísticas tanto num nível individual, quanto coletivo. Logo, a Literatura, que também pode assumir um caráter militante, artístico e mesmo documental de um determinado período sociohistórico mostra-se indispensável recurso a ser explorado e apreciado em sala de aula, sobretudo no intuito de despertar o prazer pela leitura dos diversos gêneros literários.

Nesta perspectiva, o estudo e apreciação aprofundados do texto literário tendem a favorecer o apreço pela literatura e uma compreensão mais abrangente desta uma vez que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2021, p.23). Em razão disso, sugere-se que a leitura cerrada destes textos deve ser prioridade no ensino ofertado pelos professores de Língua Portuguesa e Literaturas desde a Educação Básica.

3 AUTORREALIZAÇÃO E PODER DE COMPRA: A ALIENADA *SOCIEDADE DE A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO*

Esta seção tem por finalidade apresentar uma análise do texto literário a partir, especialmente, do segundo capítulo da novela, denominado *As árvores*. A obra está estruturada em sete capítulos que abordam desde a sementeira das árvores até o fim da experiência dos felicenses com o dinheiro. O primeiro capítulo, pois, tem início com uma descrição de um velho morador de Felicidade, sendo este o proprietário das casas de diversos felicenses. Contudo, esse personagem teria ligação direta com a transformação da cidade, tendo em vista ter sido ele o responsável por entregar para o plantio as três sementes das árvores de dinheiro.

O segundo capítulo, denominado “*As árvores*”, marca o alvoreço dos personagens quando a cidade inteira percebe a existência da árvore de dinheiro. Como crianças com brinquedos novos, os homens e mulheres daquela sociedade passam a viver um estado constante de sonho:

[...] um assanhamento de gente andando para lá e para cá como não se via há muito tempo. Mas alguma coisa não estava certa: ninguém falava com ninguém, todo mundo de mãos nas costas e olho no chão, como se de repente amanhecessem filósofos e

andassem pensando. Pensando nisso, ela também olhou o chão e achou outra nota. O coração quase saiu pela boca; agachou, catou, enfiou nos peitos e não foi atrás do marido, virou filósofa também (Pellegrini, 2001, p.21-22).

É interessante atentar para o humor e a ironia do narrador, acentuados no fragmento acima apresentado. Neste, ele se refere ironicamente ao termo “filósofo”, de certo modo invertendo o sentido ao sugerir que os moradores da cidade se tornam filósofos ao direcionar a atenção e esforço unicamente para procurar e acumular dinheiro.

Felicidade é descrita como uma cidade encravada no meio dos morros, muito pacata, onde ainda não havia chegado a televisão. Pode-se presumir, pois, os desejos que os munícipes carregavam em seus corações de terem uma vida melhor e alcançarem condições financeiras de manter essa vida. Afinal, agora achavam dinheiro pelas ruas da cidade e se empenhavam em continuar procurando.

Com efeito, é importante sublinhar que:

Das coisas, esperamos menos que nos classifiquem em relação aos outros e mais que nos permitam ser mais independentes e mais móveis, sentir sensações, viver experiências, melhorar nossa qualidade de vida, conservar juventude e saúde. Naturalmente, as satisfações sociais diferenciais permanecem, mas quase já não são mais que uma motivação entre muitas outras, em um conjunto dominado pela busca das felicidades privadas (Lipovetsky, 2007, p.42).

Ao se depararem com a nova realidade, os personagens da novela passam a ver no dinheiro a ponte para o acesso aos bens que nunca puderam acessar. Além disso, se mostram inclinados a realizarem seus gostos, denotando a busca pela felicidade particular de cada um. Após um tempo, depois de encontradas inúmeras cédulas de dinheiro, os personagens descobrem, enfim, que se trata de uma árvore de dinheiro e a derrubam no intuito de plantar novas mudas. A partir deste ponto, começa a busca desenfreada pelo dinheiro e a competitividade em Felicidade:

A praça estava tomada por uma multidão, turbas que se juntavam e tornavam a se apertar em tropel, na lei de cada-um-por-si: gente se arranjava, rastejava, brigava; corriam, pulavam, gritavam disputando galhos de árvores! O padre tinha ajoelhado na escadaria

da igreja e rezava olhando para o céu com um ramo da árvore na mão, ao lado do coroinha olhando tudo tão arregalado que os olhos quase engoliam a boca. Velhos e moças, crianças e mulheres, até as grávidas, todas se engalinhavam, disputando pedaços de galhos [...] (Pellegrini, 2001, p.24-25).

Uma árvore que produz dinheiro e novas possibilidades à frente da sociedade de Felicidade. Se antes o poder aquisitivo dos moradores era pouco ou insuficiente para regar seus sonhos, agora viam meios de expandir seus horizontes através do dinheiro. Conforme analisa Gianneti (2002), se é possível admitir, como indicam as evidências e o senso comum reforça, que a pessoa busca a sua felicidade e que a oportunidade de ser feliz é maior para quem está no topo da pirâmide de renda, logo a ação racional do indivíduo será buscar o meio apropriado para chegar lá. Tal pressuposto explica, naturalmente, a postura dos felicenses, que desmembram a árvore para plantar mudas em todos os espaços possíveis, almejando expandir sua riqueza.

Passado o período do plantio, diariamente as mudas cresciam, formando bosques nos jardins da pequena cidade. Em todos os lares, os munícipes arquitetavam sonhos esperando ansiosos pelo desabrochar das flores da prosperidade, uma vez que logo estariam ricos:

[...] — Então tá bom, dois banheiros. É que eu queria uma garagem... — Pra quê? A gente não tem carro! — Estou pensando em comprar um, usado. — Meu pai sempre disse que carro usado é bom pra quem gosta de oficina. — Então a gente compra um novo, pronto. — Por falar em comprar coisa nova... A mulher corria o olhar sobre os móveis. — ... que você acha de trocar essa velharia? (Pellegrini, 2001, p.29).

Aqui se observa o contraste entre o novo e o velho, entre o pobre e o rico. A ironia presente nos diálogos daqueles que antes não tinham as mínimas condições financeiras, mas, diante da promessa de ascensão econômica, passam a estabelecer padrões a serem alcançados, não se contentando mais com o que antes tinham. As velhas formas, os velhos hábitos, os bens que antes possuíam se tornam descartáveis. O crescimento do status econômico deslumbra os felicenses. A ilusão da riqueza, conforme destacado no excerto, muda suas posturas e discursos. A simples promessa do dinheiro — ainda no ideário — já lhes altera a forma como veem a vida ordinária e projetam seus passos. Nesse sentido, vê-se

que a autorrealização começa a tomar forma, mesmo antes da concretização dos projetos.

Lipovetsky (2007) enfatiza que, como era de se esperar, o dinheiro desponta como felicidade, ou, pelo menos, a esperança de alcançá-la. Assim, todos os caminhos para a felicidade passam por lojas, restaurantes, salões de massagem e outros locais em que se pode gastar dinheiro.

Na narrativa de Pellegrini, a partir do momento em que expandem seu poder aquisitivo, os personagens passam a consumir imoderadamente, fazendo a economia local sofrer uma abrupta transformação e o comércio alavancar. As árvores ainda cresciam, e o objetivo de adquirir tudo quanto pudessem já era imenso entre os moradores da cidade:

E assim os casais viajavam nas casas depois da janta; os moços pediam pelo Correio catálogos de excursões pelos sete mares; as moças pediam revistas de modas, folhetos de perfumes e de jóias. Velhos olhavam um canto da sala e apontavam o dedo rugoso: — A televisão vai ficar bem ali (Pellegrini, 2001, p. 30).

Observa-se que o consumo segue uma lógica subjetiva, pois revela as predileções de cada sujeito, conforme se pode ver no excerto acima. Lipovetsky (2007) corrobora essa ideia ao dizer que:

Revelo, ao menos parcialmente, quem eu sou, como indivíduo singular, pelo que compro, pelos objetos que povoam meu universo pessoal e familiar, pelos signos que combino “à minha maneira” [...] o consumo encarrega-se cada vez melhor de uma função identitária (Lipovetsky, 2007, p.44-45).

Nesta perspectiva, as primeiras atitudes dos personagens na novela em estudo são, justamente, dar vazão aos seus desejos mais íntimos através da aquisição dos mais diversificados bens. Além disso, passaram a se comportar como sagazes negociadores, o que pode ser visto no fragmento a seguir:

[...] lam perguntando uns aos outros, como quem não quer nada, que preço o compadre queria na chácara perto do rio; e, se fosse vender um dia, quanto a comadre ia pedir pela geladeira usada; ao que a comadre respondia que, dependendo de uns negócios em vista, quem sabe até desse de presente a geladeira velha... (Pellegrini, 2001, p.30).

Entre planos e a espera pelas flores de dinheiro, os moradores não perceberam quando as árvores alteraram a rotina de seus dias, bem como suas

próprias dinâmicas de vida. Passaram a viver uma obsessão esperando a concretização dos seus objetivos a partir do dinheiro que teriam das mudas plantadas. Com efeito, o que antes parecia um movimento natural de enriquecimento da sociedade em Felicidade, passou a alterar a rota de suas vidas, visto que passaram a depender demasiadamente do poder aquisitivo. Com isso:

Gente começou a faltar no emprego. Um belo dia, um bar amanheceu de porta fechada. Depois, a sapataria. Um dos armazéns. Nos quintais, as árvores já se roçavam; e na sombra delas foram murchando laranjeiras e limoeiros, hortas e caramanchões (Pellegrini, 2001, p.31).

Para que a vida nova fosse possível, era preciso abrir espaço para seu desabrochar. No trecho acima, vê-se que o crescimento das árvores de dinheiro acabou por destruir outras espécies, inclusive frutíferas. O dinheiro tornara-se mais importante que os frutos que tinham em seus jardins. Assim, o olhar do narrador parece sugerir que, para a expansão da sociedade capitalista, é preciso que ocorra a alienação dos sujeitos que a formam, de modo que passem a buscar o dinheiro acima de quaisquer coisas.

Esse movimento e inclinação pelo consumo são naturais na sociedade de consumidores. De acordo com Lipovetsky (2007), à medida que as nossas sociedades enriquecem, manifestam-se incessantemente novas vontades de consumir. Quanto mais se consome, mais se deseja consumir: a época da abundância é inseparável de um alargamento indefinido da esfera de satisfações almejadas, bem como de uma incapacidade de satisfazer os apetites de consumo, sendo toda saturação de uma necessidade atrelada imediatamente a novas procuras.

E, assim, Felicidade parece estagnar um instante no tempo à espera do dia em que o dinheiro vai surgir abundantemente. Finalmente, este dia chega e a alegria e a euforia entram em evidência na comunidade local. Os comerciantes locais, com receio de perder freguesia para outras cidades, passaram a estocar os mais diversos itens e, com isso, se endividaram. Agora já não pensavam em como pagariam as dívidas, pois a promessa de riqueza estava diante deles, em seus jardins. Neste período:

[...] Esperando novidades, quem estava noivo achou melhor esperar mais uns tempos antes de casar. Quem estava doente esqueceu a doença, porque logo poderia se tratar. Quem tinha inveja esqueceu, porque logo ia ter tudo que quisesse; e quem

tinha ódio começou a perdoar: não tinham mais tempo nem para odiar (Pellegrini, 2001, p.32).

O fragmento acima ressalta a esperança e o sentimento de prosperidade que abraçaram os felicenses com a descoberta das árvores de dinheiro. Se, por um lado, essa descoberta lhes trouxe a obsessão pela riqueza, por outro, deu-lhes alegria e uma visão de futuro que lhes trouxe grande expectativa de expandir sua qualidade de vida. Passaram, pois, a manter o foco nas suas metas, deixando, até mesmo, a inveja de lado. E assim “— Quem nunca teve nada... — disse o bêbado ao açougueiro — quem nunca teve nada compra até desentortador de banana.” (Pellegrini, 2001, p.32). No discurso do bêbado, exemplificado no fragmento, o narrador se utiliza da ironia e humor para exemplificar a influência do dinheiro naquele momento da comunidade local.

Desta maneira, o impacto inicial das árvores de dinheiro, relatado nos dois primeiros capítulos da obra, denota euforia e esperança dos personagens pelo súbito aumento de renda que viria a seguir. Ainda nesses dois capítulos, vê-se que já se delineia um perfil de sociedade hedonista e fortemente atrelada ao consumismo, tendo em vista que os felicenses poderão, a partir de então, comprar e ter acesso a tudo que anteriormente não poderiam. Logo, o poder aquisitivo aumenta e, com ele, é alterado o *modus vivendi* dos personagens, que, com a maior renda, passam a arquitetar ambições até então impossíveis de serem planejadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, em viés da teoria literária marxista considerou aspectos socioeconômicos e humanos retratados na narrativa. Logo, neste trabalho, teve-se como principal intencionalidade estabelecer uma relação entre a obra literária e a formação do sujeito através da discussão sobre o processo de alienação social.

Constatou-se que o aumento do poder de compra e, por conseguinte, o maior acesso ao dinheiro, transformou a modesta e pacata sociedade de Felicidade em uma sociedade alienada pelo impacto do capitalismo. O consumo imoderado em decorrência do inesperado progresso pelo dinheiro são os principais elementos presentes na narrativa que comprovam e ilustram a alienação. No entanto, a novela sugere uma crítica à relação entre dinheiro e felicidade ou

autorrealização, visto que o dinheiro não propicia a plena satisfação e felicidade humanas, mas momentos felizes que são efêmeros em razão da incompletude e insatisfação inatas ao homem hedonista.

Ao analisar o capítulo 2 da novela em estudo, veem-se as contradições humanas frente ao dinheiro. Um exemplo disso é quando os felicenses se deparam com o fato de que uma árvore está produzindo notas de dinheiro verdadeiro. No entanto, o impulso — até mesmo animalesco — de ganância e desejo de possuir os leva a despedaçar a única árvore para plantar mais mudas. Assim também ocorre na sociedade que se desenvolve sob o jugo do capitalismo, visto que é inculcado na mente dos seus membros que o dinheiro nunca é bastante, é preciso ter sempre mais.

Analisamos, ainda no mesmo capítulo, que Pellegrini satiriza e reflete na tessitura narrativa o contexto político e econômico da época em que a novela foi publicada, na década de 80 do século XX. Sabemos que esse foi um momento crítico na história política e econômica do Brasil, de modo que a década de 1980 recebeu o rótulo de “A década perdida”, devido aos entraves econômicos ocorridos no Brasil e em toda América Latina, os quais acarretaram uma hiperinflação.

Além disso, sabe-se que o país ainda estava sob o rigor da Ditadura Militar, a qual durou de 1964 a 1985 e foi também responsável pelo aumento da dívida externa, ampliando assim a crise na economia. Ora, é no mínimo irônico que Pellegrini publique, neste cenário, uma obra que, com viés popular e fantástico, evidencia a utopia de uma árvore que produz dinheiro, alavancando a vida dos moradores da cidade e lhes dando a promessa de dias mais prósperos e felizes.

Percebeu-se, na análise exposta no capítulo 2, que a modernidade reduziu homens e mulheres, objetificando-os, como meras reproduções mecânicas. Ora, o progresso iluminista expandiu os mais diversos âmbitos das ciências, mas a civilização ocidental, onde prevalece o capitalismo, parece ter sido prejudicada, do ponto de vista de sua emancipação ante esse progresso, tornando-se escrava do dinheiro, atribuindo a ele, quase sempre, a sua noção de vida feliz e bem-sucedida. Os personagens de Felicidade representam bem essa dinâmica, deixando a vida pacata, com condições mínimas de poder de compra e passando a viver em função do dinheiro e da urgente e desenfreada busca por acumular e adquirir mais capital.

Ao fazer uma abordagem e representação do sistema capitalista e da alienação dos sujeitos pelo capital, a novela estudada propicia ao leitor uma reflexão sobre a condição humana frente ao desejo de prosperidade e ascensão

econômica, social e cultural através do dinheiro. Além disso, a obra também problematiza as questões em torno da felicidade, um ideal comum ao ser humano, mostrando como na modernidade o consumismo é um fenômeno que está intrinsecamente arraigado para muitos ao prazer e autorrealização.

Deste modo, conclui-se que se o texto é sensível às questões sociais atuais, tratando de forma irônica de temáticas polêmicas, atemporais e necessárias que se mostram interessantes para explorar a formação leitora e o letramento dos leitores bem como para a sua humanização.

Espera-se que este estudo contribua para a divulgação da obra de Domingos Pellegrini e, inclusive, para a leitura do texto literário e sua apreciação na escola e universidade, considerando-se a importância social, política e cultural dos textos do referido autor no âmbito da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. **O direito à literatura**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2021.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

FROMM, Erich. **O Conceito Marxista do Homem**. 8ª Edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

GIANETTI, Eduardo. **Felicidade**. Diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**. Ensaio sobre a sociedade de Hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARCUSE, Herbert. **Idéias Para Uma Teoria Crítica da Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica e economia política. Livro I: processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINOIS, Georges. **A idade de ouro**: história da busca da felicidade. Tradução Christiane Fonseca Gradwohl Colas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PELLEGRINI, Domingos. **A árvore que dava dinheiro**. São Paulo: Ática, 2001.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.017

AS MÚLTIPLAS FACES DE UM AUTOR: UM EUCLIDES DA CUNHA PARA CADA LEITOR

Elisabeth Silva de Almeida Amorim¹

RESUMO

A proposta deste texto é apresentar um panorama biográfico e crítico-literário do escritor Euclides da Cunha, que nasceu em Cantagalo, Rio de Janeiro, em 1866, e morreu em 1909 em um conflito com um militar. Sua curta trajetória foi marcada por aproximações e deslocamentos, especialmente quando assumiu o papel de correspondente do jornal “Estado de São Paulo” para cobrir a Guerra de Canudos, na Bahia. Cinco anos após o conflito, lançou “Os Sertões”, livro que o projetou mundialmente ao discorrer sobre o evento trágico ocorrido em Canudos/Belo Monte entre os anos de 1896 e 1897, que culminou com o massacre total de uma população pobre e desassistida. Euclides ganhou notoriedade, mas também inimigos implacáveis ao denunciar as atrocidades cometidas contra a população canudense. As ideologias republicanas e positivistas do escritor entraram em choque com a realidade encontrada no sertão baiano. Por um lado, o jornalista e ex-militar precisava defender os interesses dos patrões republicanos; por outro, Euclides da Cunha viu suas teorias ruírem diante do quadro de miséria e massacre da população sertaneja. Nesse conflito interno, ele precisou lidar com suas diversas facetas: escritor, botânico, historiador, engenheiro, jornalista, pesquisador, cartógrafo, intelectual e, inclusive, esposo traído pela esposa com um militar. Este texto se fundamenta nas teorias de Michel Foucault, Silviano Santiago e Walter Benjamin no que tange ao discurso sobre autoria, além das contribuições de Walnice Galvão, Léa Dias e José Calasans na pesquisa sobre Euclides da Cunha e “Os Sertões”. Os resultados são: a apresentação da biografia do escritor para além dos manuais didáticos; a construção de um panorama crítico-literário para o fortalecimento da formação

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Mestra, Escritora de literatura infantojuvenil, administradora do Blog e Canal Toque Poético, mrs.bamorim@yahoo.com.br / [@elisabethamorim6](https://www.instagram.com/elisabethamorim6) / www.toquepoetico.wordpress.com.br

de leitores; e a apresentação do discurso sobre autoria a partir de um Euclides da Cunha multifacetado.

Palavras-chave: Euclides da Cunha, Os sertões, autoria.

INTRODUÇÃO

Ensinar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Básica, especialmente no último ano do Ensino Médio, é enfrentar grandes desafios. Isso se deve ao fato de que os estudantes estão se preparando para o vestibular, o que intensifica o foco nas discussões sobre os clássicos da literatura. Surgem, então, perguntas sobre os autores: Quem escreveu? Em que circunstâncias? Quais foram as consequências de determinada obra? Entre os autores e obras estudados, destaca-se *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1902).

Mesmo após mais de cento e vinte anos de sua publicação, *Os Sertões* continua presente nos currículos, sendo uma obra de escrita múltipla, rigorosa e de difícil compreensão. As eventuais contradições presentes no texto, resultantes de mudanças nas visões políticas e filosóficas do autor, não diminuem sua grandiosidade. Vale destacar que Euclides da Cunha, ao conhecer o sertão baiano, local do massacre contra a população de Canudos/Belo Monte, modificou significativamente suas percepções sobre o sertão e seus habitantes, o que se reflete em sua obra.

Para Galvão (2022) a mudança de Euclides da Cunha é bastante significativa, uma vez que ele veio com opinião formada, à serviço de um jornal paulista, e diante do cenário presenciado se desarmou das convicções defendidas, afinal, ele encontrou um povo trabalhador, forte, corajoso e que estava o tempo inteiro defendendo o próprio espaço que havia sendo invadido por militares.

Tentando elucidar a origem da Guerra de Canudos, Euclides mostra como o advento da República acarreta alterações que perturbam o ânimo dos conselheiristas: novos impostos, separação entre Igreja e Estado, liberdade de culto e instituição do casamento civil, que contradizia frontalmente um sacramento católico. (Galvão, 2022, p. 20)

Euclides da Cunha ao vir à Bahia nos momentos finais da Guerra de Canudos como correspondente do Jornal Estado de São Paulo estava fortemente influenciado pelas concepções deterministas e republicanas defendidas, antes mesmo de pisar no local do conflito. Como a imprensa nacional, tendo como expoente a Bahia, o Rio de Janeiro e São Paulo, criaram colunas “Canudos” nas quais notícias tendenciosas e forjadas eram divulgadas a respeito dos desdobramentos da Guerra de Canudos, os ânimos se acirraram contra a população de Canudos, principalmente depois das derrotas nas três primeiras expedições enviadas para

Canudos. E Euclides enviou várias reportagens para o jornal posicionando-se contraditoriamente em alguns de seus textos sobre questões étnicas da formação do sertanejo, apesar do ponto crucial e polêmico era o olhar para as ações de Antônio Conselheiro, ora um grande líder que entraria para a história do Brasil, ora um fanático de barba comprida e suja.

Segundo Galvão (2022) a mudança de Euclides da Cunha em relação ao povo sertanejo, mais especificamente, moradores de Canudos, ocorreu com maior intensidade quando ele presenciou o interrogatório de um adolescente de 14 anos, vê-lo defender o Antônio Conselheiro sem titubear, causou uma admiração no escritor.

É interessante o olhar do pesquisador Berthold Zilly (2022) acerca de Euclides da Cunha e da sua obra magistral, ao afirmar “Euclides me fez tradutor”, apesar de transitar por caminhos distintos, seja na literatura ou nas demais ciências, Euclides mobiliza vários conhecimentos para discorrer sobre um tema escorregadio e complexo como uma guerra.

Uma guerra apontada como ação arbitrária, desnecessária e hedionda, como um assalto em nome de uma nação “civilizada”, restando para as vítimas a opção de defesa com armas rústicas e improvisadas.

Euclides concebeu seu relato sobre a guerra nos sertões da Bahia como uma espécie de gênese do país todo, uma saga da criação da terra e da gente do Brasil. Não é por acaso que este livro é chamado de “Bíblia da nacionalidade”(…) Por outro lado, se Euclides foi um patriota, também foi um cosmopolita, ao compreender, transnacionalmente, a sua pátria como parte do mundo, de modo que um estrangeiro que lê os seus escritos lê ao mesmo tempo observações sobre o seu mundo, sobre a sua gente e sobre si mesmo. (Zilly, 2022, p. 30)

Talvez a defesa de Zilly (2022) explique por que o livro *Os Sertões* continua sendo tão atual, debatido, criticado e elogiado, comparado até mesmo à “Bíblia”, embora não tenha mais o mesmo peso de outrora. Isso se deve, em parte, às diversas pesquisas que privilegiam as vozes silenciadas durante a Guerra de Canudos. A intensa busca por sobreviventes e seus descendentes deu origem a outros estudiosos que colocam *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, em diálogo com outros “sertões”.

Benjamin (1994), ao discutir sobre o narrador, aponta a existência de dois tipos de narradores: o que é local e o que vem de longe. No entanto, ele considera o romance moderno como responsável pelo declínio das narrativas, uma

vez que os textos passaram a estar a serviço da informação. Para Benjamin, é necessário um toque de experiência para ser um bom narrador, ou seja, vivenciar o fato narrado. Nesse sentido, é importante destacar os modos de produção do livro em questão. *Os Sertões* surgiu a partir de inúmeros artigos enviados ao jornal *O Estado de São Paulo*, com o objetivo de informar sobre os desdobramentos da guerra. Durante o tempo que permaneceu na Bahia, Euclides da Cunha conseguiu reavaliar suas convicções e ideologias positivistas, transformando-se em defensor dos povos encurralados, famintos e oprimidos nos sertões baianos. Ele vivenciou os horrores da guerra, e seus registros foram posteriormente convertidos nas páginas do livro.

O objetivo deste texto é apresentar a biografia crítico-literária de Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866 -1909), autor do livro *Os Sertões*. Apesar das diversas profissões que exerceu ao longo de sua vida, o foco será, por meio de uma abordagem crítico-cultural, revisar os deslocamentos e aproximações que o levaram às contradições presentes na escrita desse intelectual.

Ao buscarmos as várias faces do autor Euclides da Cunha encontramos novos “Euclides” ausentes nos manuais didáticos, e tal fato faz com que a pesquisa se justifique. Porque é preciso atentar-se ao falar de Euclides da Cunha, qual deles estamos falando? É o jornalista que escreveu que descreveu o sertanejo como “Hércules- quasímodo”? ou é o Euclides que comemorou a chegada dos militares “vitoriosos” da Guerra de Canudos ou o que escreveu “Como se faz um monstro” ao falar de Antônio Conselheiro?

São vários pesquisadores que se debruçaram sobre os escritos de Euclides da Cunha, durante a 1ª. metade do século XX foi a escrita dominante sobre a questão ocorrida em Canudos. É fato que Euclides percorre com grande competência várias fontes de conhecimento, inclusive fez leitura das fontes de Durval Vieira Aguiar, coronel da Polícia Militar que também se dedicou por muitos anos aos estudos da Guerra de Canudos, Antônio Conselheiro e moradores da região afetada pela guerra. De tudo os vieses seguidos e perseguidos, há um Euclides para cada leitor, um Euclides intelectual, militar, engenheiro, escritor, jornalista, historiador, pesquisador, narrador, traído, assassinado, entre outras características. Mas passemos para as nossas ações metodológicas utilizadas.

PASSOS METODOLÓGICOS

Quando a dor insultou o Nordeste, ávida,
grassava a miséria das carnes lépidas das massas.
Canudos vazou de raiva,
sacudindo revolta
nos jiraus do sertão.
Ali está Antônio Vicente
o santo Conselheiro
armado com seu terço,
profetizando conselhos divinos
revoltando montes, reivindicando a terra grilada,
quando de preces havia excedentes no céu!
(Enoque José de Oliveira, Canudos (Belo Monte) in: Santtana,
2020)

O padre Enoque, como é conhecido na região de Canudos por ter exercido o sacerdócio durante os anos 1970, em Monte Santo, é o criador e ativista do movimento de resgate da história de Belo Monte, o que originou a Celebração Popular pelos Mártires de Canudos. Uma Canudos que, conforme o eu-lírico, “vazou de raiva, sacudindo revolta”. No entanto, há uma presença marcante de Antônio Conselheiro, o “santo Conselheiro”, que se arma de terço e rezas em defesa da terra.

Ao falarmos sobre nossos passos metodológicos, fomos levados a revisitar a história para refletir sobre a função social do autor. De um lado, temos Euclides da Cunha, escritor e intelectual mundialmente conhecido por seus relatos sobre a Guerra de Canudos; de outro, Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido como Antônio Conselheiro, líder religioso de Canudos no final do século XIX, considerado “santo Conselheiro” por muitos e “beato fanático e sujo” por outros. Talvez essa dualidade em torno de Conselheiro tenha influenciado Euclides da Cunha, que, ao descrevê-lo, deixou escapar algumas contradições, apesar de conhecer suas prédicas.

Assim, fomos em busca dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, Ensino Médio, volume 3, especificamente destinado aos estudantes que estão no último ano da Educação Básica, para saber como as editoras apresentam o Euclides da Cunha. Para atingirmos tal propósito as editoras selecionadas:

Ática(2005, 2011 e 2013), FTD (2005/2013, 2010, 2016), Moderna (2013), Leya (2013) e Saraiva(2013). Desse modo tivemos dez manuais à disposição para investigar nessas fontes como a biografia de Euclides da Cunha aparece.

Léa Dias (2022) aponta Euclides da Cunha como um intelectual em movimento constante de leitura ou de abandono das convicções, sejam elas doutrinárias ou ideológicas sobre um Brasil que temos ou que intencionamos desconstruir. Dias nos apresenta um “Euclides de armas e letras” autor de uma obra híbrida, grande defensor da República, porém não hesitou em mudar de posição ao desiludir-se com ações do governo em nome da República,

A postura do escritor ao longo da sua vida é de alinhamento com o pensamento republicano, embora várias vezes exposto a situações que denunciavam a distância entre o sistema de governo que fora idealizado para o país e aquele efetivamente instaurado. Algum tempo depois de proclamada a República, Euclides confessa ao pai, em correspondência íntima, datada de 14 de junho de 1890 suas decepções com o novo regime. (Dias, 2022, p. 18)

São tantos “Euclides” apresentados, para alguns pesquisadores, além de intelectual há outros adjetivos positivos, contudo o Euclides da Cunha traz uma mancha no currículo por ato de “rebelião” na Escola Militar, no ano de 1888, quando insatisfeito com a falta de promoção, o jovem Euclides, sai de forma durante a revista de tropas pelo Ministro da Guerra e desfaz do sabre. É um Euclides que protesta, inquieta com as injustiças, defende um ideal de República, mas ao vê-lo ruir, muda drasticamente de posicionamento. Um Euclides que aparece sutilmente nos manuais didáticos, isso quando é lembrado, ora como um grande escritor, ora como um esposo traído que morreu em defesa da honra.

Ao analisarmos as discussões acerca do autor, sem dúvida o grande filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) é um dos nomes mais citados nas pesquisas sobre o tema. Desde uma conferência proferida em 1969, intitulada “O que é um autor?” o olhar para o papel social do autor sofreu modificações. Para Foucault, autor é uma posição-sujeito que aparece nas dobras de um texto, sem função universal, entretanto o autor, enquanto nome próprio, pode atrair leitores para o texto ou expulsá-los.

Se os discursos estão em constantes transformações, principalmente na era tecnológica, conseqüentemente o autor, enquanto função-sujeito do discurso é também afetado com as mudanças. Foucault (1992) deixa claro que o autor, sujeito que escreve o texto, não pode ser negado, no entanto, o autor

é mais que um elemento do texto, ele exerce múltiplas funções dentro do discurso, e quando se trata do discurso literário há uma necessidade de buscar o nome do autor,

...os discursos 'literários' já não podem ser recebidos se não forem dotados da função autor: perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe conferimos, o estatuto ou o valor que lhe reconhecermos dependem da forma como respondermos a estas questões. E se, na sequência de um acidente ou da vontade explícita do autor, um texto nos chega anônimo, imediatamente se inicia o jogo de encontrar o autor. (Foucault, 1992, p. 49)

Aproximando-nos da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha([1902], 2018) é evidente a profunda influência que o autor exerceu sobre diversos escritores e artistas ao longo do tempo. Mesmo diante de aparentes contradições, suas reflexões e escritos, por mais de meio século, nortearam pesquisas sobre o Sertão, Canudos, Antônio Conselheiro e os sertanejos. A obra euclidiana se consolidou como um clássico da literatura brasileira. Embora Euclides, provavelmente, tenha consultado as mesmas fontes utilizadas por Afonso Arinos ([1898], 1985) e até transcrito trechos que aparecem em *Os jagunços* de Arinos, sem reconhecer explicitamente o autor como fonte original, *Os Sertões* continua a ser um marco nas discussões acadêmicas. Seja alvo de críticas ou elogios, Euclides da Cunha, como sujeito e autor, permanece uma referência incontornável.

Sem dúvida, a escrita inteligente e sensível de Euclides da Cunha, apesar do caráter científico, retrata o cenário nordestino como um espaço de lutas e resistências. Nele, o poder tenta dizimar uma população inteira na tentativa de silenciá-la, enquanto os dominados, com poucos recursos, não se rendem. Eles não aceitam a expulsão da terra nem o autoritarismo do exército fortemente armado. Preferem a morte a se renderem ao sistema sociopolítico brasileiro.

Lembrando que a chegada do intelectual Euclides da Cunha à Bahia, no início de agosto de 1897, foi destaque nos jornais locais, já que o "moço engenheiro" ocupava o cargo de colaborador de um renomado jornal paulista, além de integrar a comitiva do Ministro da Guerra. Devido à sua posição como tenente reformado do Exército, a publicação de *Os Sertões*, cinco anos após o fim da tragédia de Canudos, causou grande impacto. Afonso Arinos, por sua vez, já havia se posicionado bem antes de Euclides da Cunha, trabalhando em um jornal monarquista e defendendo convicções monarquistas.

Sem dúvida, há um Euclides para cada leitor. Devido à multiplicidade e complexidade desse sujeito tão multifacetado e, por vezes, escorregadio, muitos manuais didáticos optam pelo silenciamento, deixando de apresentar a história desse intelectual brasileiro, que ainda tem muito a nos ensinar nos dias atuais.

Já nos primeiros anos do novo regime, desiludido com a República, para qual tanto lutou, Euclides saiu das linhas de defesa para as de ataque, guiando-se como sempre pela bússola da moral. Sua ética de trabalho era um exemplo a ser seguido num meio em que os empregos se arrumavam a poder de favores, e trabalho, para os de colarinho branco, era concebido como uma abstração. Na sua engenharia fatigante e incansável dedicação às letras, Euclides era modelar em rejeitar esses regalos, no acreditar e respeitar as regras e as leis, nunca deixando de defender os abandonados. (Bernucci, Leopoldo, 2021, apud Dias, 2021, p.13).

Leopoldo Bernucci, na sua apresentação do livro de Dias, intitulada “Euclides de Armas e Letras”, foi preciso ao revelar um lado do escritor geralmente oculto nos manuais didáticos. Um Euclides pronto para atacar, mas também disposto a defender os desamparados. Um Euclides que avança com vigor, mas recua quando necessário, sem jamais perder a classe nem a ética.

Por fim, transcrevamos como Euclides da Cunha descreveu Antônio Conselheiro na segunda parte de *Os Sertões*, intitulada “O Homem”, que é precedida por “A Terra” e seguida por “A Luta”. Vale ressaltar que tudo o que Euclides sabia sobre Antônio Conselheiro provinha de boatos. E os boatos circulam, negando ou confirmando a identidade de alguém conforme as conveniências. Para o pobre oprimido e sem teto que via em Antônio Conselheiro uma possível melhora de condição, o beato era, automaticamente, um santo. No entanto, para aqueles que se incomodavam com a falta de mão de obra barata ou com a ausência de dízimos nas igrejas, o responsável pela desordem era visto como um “ser diabólico”.

...E surgia na Bahia o anacoreta sombrio, cabelos crescidos até os ombros, barba inculta e longa, face escaveirada; olhar fulgurante, monstruoso, dentro de um hábito azul de brim americano; abordado ao clássico bastão em que se apoia o passo tardo dos peregrinos...

(...) No seio de uma sociedade primitiva, que pelas qualidades étnicas e influxo das santas missões malévolas compreendia melhor a vida pelo incompreendido dos milagres, o seu viver misterioso

rodeou-se logo de não vulgar prestígio agravando-lhe, talvez, o temperamento delirante. (Cunha, 2018, p. 124)

É claro que o “não vulgar prestígio” do “anacoreta” é mais um equívoco. Mais adiante, o próprio autor expressa algo diferente sem desfazer o que foi dito, mencionando o crescimento estrondoso de Antônio Conselheiro, que o imortalizou na história. Afinal, reunir aproximadamente 20 mil pessoas em um só lugar revela o imenso prestígio desse líder religioso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há muito a crítica vem destacando diálogos entre *Os sertões* e outros textos.

(Dias, 2021, p.187)

Não há como negar a influência de Euclides da Cunha sobre uma considerável quantidade de produções artísticas de autores surgidos após a repercussão de sua obra. A publicação de *Os Sertões* elevou-o a um patamar que, talvez, ele não teria alcançado com a mesma rapidez, e no ano seguinte à publicação, Euclides da Cunha assumiu uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL). Se o jornalista e intelectual já possuía um prestígio significativo, após o sucesso de sua obra, esse prestígio expandiu-se para além das fronteiras do Brasil.

Com isso, os diálogos estabelecidos com *O Jagunço*, de Afonso Arinos (1898), tornaram-se menos relevantes diante da grandiosidade de sua obra engajada. Provavelmente, tais diálogos resultaram das fontes que ambos os autores utilizaram durante o processo de escrita, já que a caderneta de viagem de Euclides da Cunha, na qual ele rabiscava impressões, entrevistas e diálogos, foi uma ferramenta indispensável para seu trabalho.

Quando Euclides da Cunha percebe que a resistência dos últimos combatentes estava prestes a ser derrotada, ele descreve o desfecho da guerra de maneira impressionante. Em suas palavras:

Sabia-se de uma coisa única: os jagunços não poderiam resistir por muitas horas. Alguns soldados haviam se abeirado do último reduto e colhido de um lance a situação dos adversários. Era incrível: uma cava quadrangular de pouco mais de metro fundo, ao lado da igreja nova, uns vinte lutadores esfomeados e rotos, medonhos de ver-se, predispunham-se a um suicídio formidável. Chamou-se aquilo de “Hospital de sangue” dos jagunços. Era

um túmulo. De feito, lá estavam, em maior número, os mortos, alguns de muitos dias, já enfileirados ao longo das quatro bordas da escavação e formando o quadrado assombroso dentro do qual uma dúzia de moribundos, vidas concentradas na última contração dos dedos nos gatilhos das espingardas combatiam contra um exército.

(Euclides da Cunha, 2018, p.449)

Poucos “jagunços”, como ele mesmo descreve, enfrentavam um exército. Algumas espingardas velhas contra canhões. Um grupo de pessoas isoladas em seus próprios casebres, famintas e sedentas, resistia contra uma nação ávida por notícias e ansiosa pelo fim do conflito, o fim de Belo Monte. Muitos desejavam a cabeça de Antônio Conselheiro, seja para estudos em busca de alguma anomalia, seja para enfraquecer a resistência dos sertanejos. Talvez acreditassem que, com a morte do líder, os seguidores se renderiam. Engano. O líder já havia morrido há dias, mas, mesmo assim, os conselheiristas continuaram a defender seus casebres e suas terras. Uma luta desigual, pois era evidente que o massacre estava próximo, como de fato ocorreu em 5 de outubro de 1897.

Euclides da Cunha descreve vividamente o cenário da guerra quando o fim se aproximava. Ele menciona que, ao lado da igreja, quase duas dúzias de sertanejos, sedentos e famintos, lutavam, escondendo-se entre os corpos humanos que ali apodreciam. Essa descrição oferece uma visão impactante dos horrores e das dificuldades enfrentadas durante o conflito em Canudos. Afinal, quem era Euclides da Cunha?

Figura 1: Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha



Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro - Manual didático da FTD, 2013

Uma das imagens bem presentes nos manuais didáticos de Língua Portuguesa, volume 3, especificamente para estudantes do último ano de Ensino Médio, é o registro fotográfico de Euclides da Cunha, juntamente com uma minibiografia. Sendo alguns registros curiosos, como o que consta no livro *Novas Palavras*, de Emília Amaral et al. pela Editora FTD, São Paulo, na sua segunda edição em 2013. Vamos conferir?

Nascido no município de Cantagalo, Rio de Janeiro, Euclides da Cunha era engenheiro civil e bacharel em Matemática e Ciências Físicas e Naturais. De formação positivista e determinista, sempre gostou de escrever, tornando-se jornalista e depois escritor.

Em 1897, passou por um episódio decisivo para a literatura brasileira: trabalhando no jornal A Província de São Paulo (o atual O Estado de São Paulo), foi enviado como correspondente para o interior da Bahia, na região de Canudos, onde supostamente estaria havendo um levante monárquico.

Lá, ao acompanhar os episódios finais da Chamada Campanha de Canudos, foi testemunha de um massacre, resultante do encontro de duas sociedades, que mutuamente se ignoravam: o litoral civilizado, europeizado, e o sertão inculto, bárbaro.

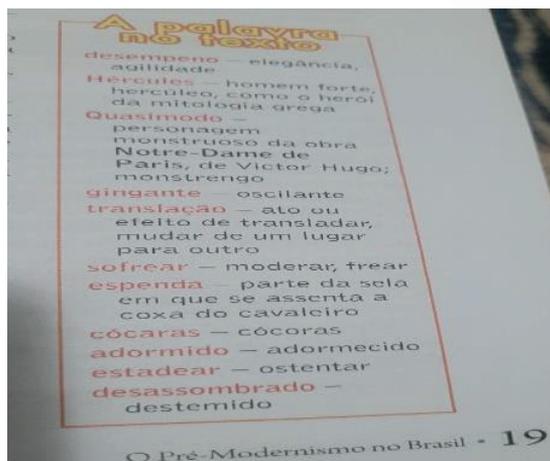
A constatação da existência de “dois Brasis” e de forma criminosa com que se confrontaram nessa campanha levou o jornalista idealizar *Os sertões*, obra que denuncia contradições nacionais ainda não superadas e que manifesta um profundo sentimento patriótico.

Eleito como membro da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Euclides da Cunha trabalhou no gabinete do barão do Rio Branco, de quem foi grande amigo. Em 1909, pouco depois de nomeado professor de Lógica do Colégio D. Pedro II, foi assassinado por Dilermando de Assis, amante de sua esposa, dona Ana Sólton da Cunha. (Amaral, Emília et al, 2013, p.15)

Nossa questão é: será relevante para o adolescente discutir a traição da esposa de Euclides da Cunha? Até que ponto saber, através dos manuais didáticos, que Euclides foi assassinado pelo amante de sua esposa ajudará o jovem estudante a melhorar sua escrita e leitura? Enquanto a minibiografia se prende à vida íntima (que deveria ser privada) do escritor, o fragmento de *Os Sertões* permanece girando em torno de vocabulário, e o líder religioso de Canudos, personagem central da terceira parte do livro, é apresentado de maneira caricatural.

É completamente dispensável abordar a traição da esposa do escritor para o público ao qual o livro se destina, uma vez que o objetivo do texto biográfico não é expor a vida pessoal do autor. A breve biografia do autor está bem estruturada, acompanhada da foto com a legenda, imagem 01, porém os detalhes pessoais não se alinham com o público-alvo do livro.

Figura 02 : Estudo de vocabulário em *Os sertões*



Fonte: Livro *Novas palavras*, v. 3, Editora FTD, 2013

Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, do manual *Novas Palavras*, da Editora FTD (2013), para a abordagem do livro de Euclides da Cunha. Ao apresentar um fragmento de *Os sertões*, no box “A Palavra no Texto”, conforme a figura 02, fica evidente a intenção de focar na análise vocabular. O manual não dialoga com outras linguagens nem faz indicações de leitura através de links, mas propõe um debate sobre “dois Brasis” como um problema real e atual. Nessa proposta, os autores sugerem que os estudantes busquem na internet filmes, documentários, fotos e textos relacionados. Como não há indicações específicas, os estudantes mais curiosos poderão explorar linhas de estudo que acharem convenientes.

Outra curiosidade que encontramos nos manuais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, v. 3, é a omissão de informações. Essa ausência nos leva a fazer algumas inferências. Um exemplo disso é o manual *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, de Carlos Emílio Faraco et al., Editora Ática, 2013, no qual o Pré-Modernismo não é abordado. Conseqüentemente, autores como Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos e Lima Barreto, escritores desse período do início do século XX, não são mencionados. Por que

não falar de Euclides da Cunha? Mesmo depois de mais de um século, a tragédia de Canudos e obra referência permanece relevante, ainda que ausente em alguns manuais didáticos.

Dias (2021) fala da grandeza de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, a ponto de expandir para outras manifestações artísticas. E como exemplo ela fala sobre as fotografias de Flávio de Barros que Euclides da Cunha utilizou no seu livro. Isso para a pesquisadora Léa Dias proporcionou a imortalização também dessas imagens e artista. Eis mais uma face do autor!

Três fotografias de Flávio de Barros estão inclusas em *Os sertões*. Desse modo, a cada vez que se acessa Canudos através do discurso de Euclides da Cunha, também acessa o fotógrafo, imortalizado nas fotografias, e se motiva o acesso às demais imagens, que modo que se torna difícil precisar se gozariam da mesma repercussão nos dias atuais não fosse a potência seminal de *Os sertões*. (Dias, 2021, p.268)

Euclides da Cunha trilhou pela ética e verdade, tal trajetória impecável não houve dúvida da sua escrita. E mesmo quando surgiu um dado novo sobre a sua trajetória, estudiosos se debruçam para apurá-lo. Como exemplo, podemos citar que em sua obra ele faz referência positiva ao “soldado alourado”, logo foi deduzido que seria o Siqueira de Menezes, devido as características registradas pelo autor. No entanto, conforme Calasans quando Gilberto Amado tenta arrancar alguma confissão de Siqueira Menezes sobre a homenagem recebida em *Os sertões*, ele nega, e vai além ao afirmar que Euclides da Cunha jamais pisou em Canudos, tudo escrito não passou da imaginação fértil do escritor. Nas palavras de José Calasans Brandão da Silva(2015):

Teria mesmo Siqueira de Menezes declarado que Euclides da Cunha nunca esteve em Canudos? A afirmação é de tal forma inconsistente que temos o direito de repetir a pergunta. Ninguém, até hoje, levantou a mais leve suspeita a respeito da presença de Euclides da Cunha na zona de operações de Canudos, donde ele remeteu para o Estado de São Paulo, crônicas datadas de 12, 24, 26, 27, 28 e 29 de setembro e 1º de outubro. (Silva, 2015, p.254)

É claro, Calasans da Silva não acreditou nesta versão de Gilberto Amado, mas achou que houve algum lapso da memória, porque esta informação só foi revelada há mais quarenta anos. O próprio Calasans fala devido o prestígio de

Euclides da Cunha, homem influente em diversos setores, ele não cometeria a leviandade de datar artigos, citar nomes, lugar onde ele não estaria. E se assim o fosse, por que os envolvidos não pediram uma retração? E mais, Euclides da Cunha andava com sua caderneta de notas, atualmente ela encontra-se arquivada no Instituto Histórico Brasileiro, caso ele não tivesse ido a Canudos, as próprias anotações datadas não existiriam. Essa tentativa de enquadrá-lo como farsante, não serviu para ele.

As tentativas de apagamento de Euclides da Cunha fracassaram. Por mais de meio século, seu livro foi a principal referência para se conhecer os relatos da guerra. Mesmo com as diversas produções que surgiram depois, ele continua sendo um dos grandes nomes da literatura clássica, apesar de sua obra transitar por diferentes áreas do conhecimento.

Relembrando as contribuições de Walter Benjamin (1994), que afirmou que o bom narrador está em extinção por não vivenciar os fatos narrados, Silviano Santiago(2002) rebate esse argumento, destacando a capacidade do narrador pós-moderno de narrar com precisão, mesmo sem estar presente nos acontecimentos. Caso Euclides da Cunha não tivesse realmente ido a Canudos, como sugeriu Gilberto Amado, ele ainda ocuparia o lugar de um excelente narrador. Suas narrativas sobre a Guerra de Canudos não se perderam com o tempo. E aqui estamos nós, explorando as diversas facetas desse autor tão completo e, ao mesmo tempo, contraditório. Mesmo com convicções positivistas definidas, ele não hesitou em recuar alguns passos e colocar os ideais republicanos na balança — e não gostou do que viu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos nesta grande colcha de retalhos como metáfora do livro *Os sertões* de Euclides da Cunha, presente nos manuais didáticos, vemos o tecer com e entre diversas linhas, contracenando com os pequenos retalhos fotográficos, cinematográficos, pintados ou caricaturados. Falar sobre *Os sertões* é trazer à tona não apenas o cinema ou a fotografia, mas diferentes signos marcados por diversas manifestações artísticas.

Sem a intenção de repetir o que já foi dito, é importante destacar que as primeiras linhas apresentadas pelo intelectual Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha carregavam decalques republicanos e positivistas. No entanto, a mudança (ou tentativa) de perspectiva não foi algo instantâneo, mas sim um processo que

se manifestou desde cedo, quando era cadete. Ele não concordava com critérios de apadrinhamento para promoção e se rebelou diante de uma revista oficial. Esses eventos foram indícios do caminho que viria a trilhar, marcado por uma postura crítica e um desejo por justiça e verdade.

Mais adiante, um novo tecer com linhas que se embaraçam, porém não se rompem. Ao se deslocar de São Paulo para Bahia com intuito de cobrir uma guerra, vista no Sudeste do País como um ato de rebeldia dos sertanejos baianos e ameaça ao sistema republicano. Contrariando as expectativas dos editores, Euclides da Cunha, apesar de afirmar que não tomou posição contrária aos governantes, o livro publicado cai por terra a tentativa de neutralidade.

Para Souza (2004), o episódio de Canudos marcou a humanidade e desde então criou-se uma poética histórica com a multiplicidade de textos surgidos, oriundos de abordagens reais ou ficcionais. Todavia, os textos que chegam aos estudantes do Ensino Médio, através dos manuais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, trazem narrativas entrecortadas, geralmente fragmentos do livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, ilustrados por caricaturas de Antônio Conselheiro.

Devido às caricaturas apresentadas, o imaginário criado acerca de Antônio Conselheiro é fortalecido e propagado até mesmo nas produções estudantis. Os artigos de opinião nos manuais didáticos são pouco explorados, muitas vezes passando despercebidos num canto da página, o que contribui para a não exploração do texto.

Os rumores disseminados sobre Canudos e a população seguidora de Antônio Conselheiro se espalharam pelo mundo, inicialmente através dos jornais da época da Guerra de Canudos. No entanto, com o avanço das tecnologias, mais pessoas se levantaram para homenagear Antônio Conselheiro e seus seguidores. Uma quantidade considerável de cordéis, poesias, músicas, pinturas, esculturas, caricaturas e outras formas de arte que remetem ao contexto da Guerra de Canudos e suas consequências circulam nos espaços virtuais, confirmando algo já dito por Euclides: “Canudos não se rendeu.”

A intenção era ter um autor para cada leitor, mas nem tudo sai como planejado. Quanto mais seguia as múltiplas faces do autor, mais encontrava “Euclides” muito diferente do Euclides da Cunha pintado nos manuais didáticos. Daí surgiu a necessidade de primeiro bordar o sujeito-autor para termos uma resposta a um questionamento antigo vindo de Foucault, Barthes, Benjamin, Santiago, entre outros: quem é o autor?

Talvez, entre os diversos argumentos para essa questão, quem nos oferece uma resposta bastante significativa tanto para o livro *Os sertões* como para o autor, encontramos em Veríssimo(2003) que diz:

O livro, por tantos títulos notáveis, do Sr. Euclides da Cunha, é ao mesmo tempo o livro de um homem de ciência, um geógrafo, um geólogo, um etnógrafo; de um homem de pensamento, um filósofo, um sociólogo, historiador; e de um homem de sentimento, um poeta, um romancista, um artista, que sabe ver e descrever, que vibra e sente tanto aos aspectos da natureza, como ao contato do homem, e estremece todo, tocado até ao fundo d’alma, comovido até as lágrimas, em face da dor humana, venha ela das condições fatais do mundo físico, as ‘secas’ que assolam os sertões do norte brasileiro, venha da estupidez ou maldade dos homens, como a campanha de Canudos. (Veríssimo, 2003, p. 46)

Após essa constatação de Veríssimo sobre Euclides da Cunha, colocando-o em três posições privilegiadas: como homem da ciência, do pensamento e do sentimento, o que nos resta dizer sobre autor de *Os sertões*? Ele foi capaz de integrar, com maestria, na sua obra, diversos campos do conhecimento — científico, filosófico e artístico. Isso explica por que continua sendo insuperável, apesar das críticas que possa receber.

Por fim, a cada ausência de página para não discutir o massacre ocorrido em Canudos, um *link* abria janelas para um mundo de Sertões em caricaturas, pinturas, desenhos, cordéis, esculturas, canções, poesias, romances, ensaios, artigos, entre os fios das redes. E nestas buscas os vários “Euclides” se cruzam entre um manual didático ou outro, às vezes, se complementam, o multifacetado, irreverente e inigualável Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. *Os sertões, de Euclides da Cunha na Educação Básica: entre as letras e os pinceis. E-book VIII CONEDU – Edição Online* – disponível : https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT17/TRABALHO_COMPLETO_EV174_M D5_ID8499_TB1846_16082022232923.pdf acesso; 20 /03/2024

AMORIM, Elisabeth Silva De Almeida. *Antônio conselheiro nos manuais didáticos: caricatura de um líder*. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize

Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90477>>. Acesso em: 16/04/2024 16:00

ARINOS, Afonso. *Os jagunços*. Novela. 3 ed. Rio de Janeiro: Philobiblion. [1898],1985.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Lorangeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensino sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DIAS, Léa Costa Santana. *Euclides da Cunha em terras baianas e amazônicas: impressões de um viajante sobre sertões brasileiros e outros espaços*. Salvador: Edufba, 2021. 361p.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 1ed. Barueri - SP: Ciranda Cultural,[1902] 2018.

FOUCAULT, Michel. *O que é o autor?* In: Foucault, Michel. *O que é o autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992. p. 29-87

GALVÃO, Walnice Nogueira. *Os sertões, um olhar sobre seus 120 anos*. In: *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras/UNEB, 2011-. il. 27,7 cm. v.12, n.2., jul.-dez. 2022. P. 17-27.*

SANTIAGO, Silviano. *O narrador pós-moderno*. In: SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas das letras: ensaios*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002, p. 38-52.

SANTTANA, Ivan. *Escritas sertanejas*, org. Ivan Santtana Cardoso. Fátima, BA: Editora Ritus, 2020.

SILVA, José Calasans Brandão da. *Cartografia de Canudos*. 2ed. Salvador: Assembleia Legislativa, 2015.

SOUZA, Lícia Soares de. A poética do ciclo canudiano. In: *O guardador de inutensílios*. Cadernos de cultura. Universidade Católica Dom Bosco. N. 7, Campo Grande: UCDB, 2004

VERÍSSIMO, José. Uma história dos sertões e da Campanha de Canudos (Os sertões, Campanha de Canudos por Euclides da Cunha, Laemmert & C., editores) In: FACIOLI, Valentim; NASCIMENTO, José Leonardo do (org.) *Juízes críticos: os sertões e os olhares de sua época*. São Paulo: Nankin; UNESP, 2003, p.46-54.

ZILLY, Berthold. Convivendo com os sertões – Experiências e reflexões de um estudioso alemão. In: *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras/UNEB, 2011-*. il. 27,7 cm. v.12, n.2., jul.-dez. 2022. p. 29-59

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.018

O LUGAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta Maria Minervino dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar como a produção textual é tratada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A pesquisa se justifica como qualitativa, através da abordagem bibliográfica trazendo a análise documental como fonte de dados. Ao analisar a produção de texto no documento levamos em consideração seu processo interacional, por envolver sujeitos, que trazem nesse momento de aprendizagem todas as experiências vivenciadas sócio historicamente, obtendo assim conhecimentos para a construção de textos. Koch e Elias (2009) definem esses conhecimentos em quatro áreas: os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de textos e interacionais. Cada conhecimento desempenha funções essenciais para a produção. Para tanto, tomamos como base os seguintes autores: Antunes (2017); Koch e Elias (2009); Dolz, Gagnon e Decândio (2010), dentre outros, para tratarmos de questões referentes à produção de texto. A análise do documento evidenciou que a produção textual é apresentada de uma forma dinâmica que conduz o professor a um trabalho interativo, sistemática e processual. Enfim, o documento aponta que a proposta da produção textual integrada aos eixos de aprendizagem da língua portuguesa (oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos) de uma forma em que o aluno tenha uma aprendizagem ativa, integral e relevante para a vida social.

Palavras-chave: Produção de texto, ensino de língua portuguesa, Base Nacional Comum Curricular.

1 Profa. Dra. da área de Alfabetização e Letramento, da UFAL/Campus de Arapiraca, marta.santos@arapiraca.ufal.br

INTRODUÇÃO

Esta discussão tem como objetivo identificar o lugar da produção de texto abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada a partir de 2017, visa nortear a organização do currículo nas escolas brasileiras, garantindo a formação integral dos alunos e a equidade educacional. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção textual assume um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, elementos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e autônomos. A BNCC destaca a produção de diferentes tipos de textos como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, em especial a comunicação e a cultura digital.

Na BNCC, o ensino da produção textual está diretamente vinculado ao letramento, ou seja, ao uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais. A prática da escrita não se limita à reprodução de modelos, mas envolve processos de reflexão, planejamento, escrita, revisão e reescrita, contemplando o desenvolvimento da criatividade, da argumentação e da capacidade de expressão dos alunos. Essa abordagem implica em uma nova concepção de ensino da língua portuguesa, mais voltada para a construção de sentido e a interação entre texto e leitor.

Portanto, compreender o lugar da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental é fundamental para analisar como o ensino da escrita pode contribuir para a formação de alunos mais críticos e participativos, capazes de utilizar a linguagem de forma eficiente em suas diversas esferas de atuação. Para tanto, se faz necessário identificar as orientações da BNCC fundamentada pelo referencial teórico que foi adotado que aborda o assunto, para relacionar como as propostas da BNCC se relacionam com o que o próprio documento afirma que deve ser aprendido pelos alunos e de que maneira o documento visa unificar o ensino por todo o país.

Para fundamentar essa análise, tomamos como base teórica os estudos que abordam a escrita como Koch e Elias (2009), Antunes (2017). Teremos também teóricos que tratam de texto, suas etapas de produção e seu ensino, como Koch e Elias (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Passarelli (2012), Soares (2020) entre outros autores.

METODOLOGIA

Para desenvolver este trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa por se mostrar mais adequada para analisar o lugar da produção de texto na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) essa escolha pode demonstrar a compreensão aprofundada do fenômeno pesquisado. um dos tipos de pesquisa usada quando o pesquisador deseja interpretar as nuances, contextos e significados atribuídos pela produção de texto na BNCC é uma competência fundamental dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, no componente curricular de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC propõe que os alunos sejam preparados para usar a escrita de forma crítica, criativa e adequada a diferentes contextos comunicativos e sociais.

Assim, a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade de fenômenos sociais, culturais e comportamentais a partir da interpretação de dados não numéricos, como entrevistas, observações, textos e discursos. Ao invés de quantificar dados, a pesquisa qualitativa procura explorar significados, motivações e dinâmicas de interações humanas. Conforme Minayo (2001) a pesquisa qualitativa se preocupa com a “interpretação e significação” dos fenômenos e relações sociais. Ela considera o contexto e as subjetividades dos participantes, buscando um entendimento profundo e integral dos fenômenos estudados. Na mesma perspectiva, Flick (2009) a pesquisa qualitativa pode ser utilizada como um método que visa compreender fenômenos da produção de texto em sua complexidade, explorando-os em profundidade. Ele enfatiza a importância do contexto e das percepções dos indivíduos, destacando a flexibilidade da pesquisa qualitativa para adaptar-se às especificidades dos fenômenos estudados.

Das várias possibilidades da pesquisa qualitativa foi adotada a pesquisa documental, pois o objeto de análise dessa pesquisa é a BNCC quando trata de produção de texto, conforme Gil (2023) esse tipo de pesquisa envolve “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa”. esse tipo de abordagem metodológica apresenta-se relevante nas pesquisas em educação, apresentando possibilidades de compreensão do material estudado.

Esses documentos são fontes de dados para novas análises, servindo como material primário para estudos de casos, análises históricas e outros tipos de pesquisa, ainda conforme o autor a pesquisa documental fundamenta-se em

documentos de vários segmentos, nesse caso da Educação, esclarecendo como o documento BNCC trata a produção textual para o ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para o desenvolvimento da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a importância de uma educação voltada para a formação de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais. A produção escrita é apresentada como um processo contínuo que deve ser trabalhado de forma integrada com outras práticas de linguagem, como leitura, escuta e oralidade.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica até o Ensino Médio. Instituída pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC tem como objetivo garantir que todos os estudantes do país tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, habilidades e competências, promovendo maior equidade e qualidade na educação.

Como o documento se apresentou como normativo, dessa forma veio orientar a elaboração dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. É importante observar que o documento não venha para substituir o currículo escolar, mas um documento orientador que estabelece o que os alunos devem aprender em cada etapa escolar. Como possibilidade de atender a todas as especificidades da vida social de cada escola, foi orientado que as redes de ensino têm a liberdade de contextualizar e adaptar essas diretrizes às suas realidades locais.

Para atender aos seu caráter normativo ao ensino, a BNCC nos orienta através de uma organização em torno de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Essas competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que visam a formação integral dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade, o mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Para garantir os direitos de aprendizagem é necessário assegurar que todos os alunos, independentemente da região ou escola, tenham acesso às mesmas aprendizagens essenciais, conduzindo a redução das desigualdades, com a proposta de promover equidade na educação, oferecendo oportunidades iguais de desenvolvimento para todos. Outro ponto importante a ser observado em seu objetivo é que a BNCC visa a melhoria e a qualidade da educação, estabelecendo um padrão mínimo que deve ser alcançado em todas as escolas do Brasil.

A implementação da BNCC começou oficialmente em 2017, e ela foi progressivamente adotada nas escolas de todo o país. Contudo, sua implementação enfrentou e ainda enfrenta desafios, como a necessidade, principalmente, da formação de professores, adequação de materiais didáticos, e adaptação dos currículos locais. A BNCC também requer mudanças nas práticas pedagógicas, promovendo métodos de ensino que integrem mais a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades integradas ao ensino de modo geral.

O TEXTO - PRODUÇÃO ESCRITA

Ancorados na concepção de texto como um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional, Koch e Elias (2009) dizem que todo texto é um resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma com tal produção se realiza. No texto escrito, a dialogicidade constitui-se numa relação ideal, em que o escrito leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reação ele prevê. Guiados pela discussão desse evento no aprendizado a BNCC preconiza a produção escrita como:

- Relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto socio-histórico de circulação;
- Estabelecer relações entre as partes do texto considerando a construção composicional e o estilo do gênero;
- Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade;
- Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos;
- Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, a forma composicional e ao estilo do gênero;

- Elaborar roteiros para a produção de vídeos para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais.

Cada competência envolve aspectos a serem observados, por serem a base do que os alunos devem obter como conhecimento. Elas também apontam para entendermos quais as concepções que a BNCC assume sobre texto, produção de texto e ensino de produção de texto.

Ao observarmos as competências, percebemos que a BNCC entende o usuário da língua como sujeito participante de processos de interações, que precisa ter consciência disso e saber atuar em todas as situações diversas de interação que enfrentará em sua vida. Como sujeito, o aluno precisa entender que deve ter autonomia para argumentar, expor e utilizar-se de todas as possibilidades da língua para atingir seus objetivos, mas também deve considerar o outro e as condições de produção do seu texto (KOCH; ELIAS, 2009).

Também é notável que para a BNCC o texto ocupa lugar no qual essas interações ocorrem. O texto é visto como um espaço para os sujeitos interagirem, manifestando seus conhecimentos e suas ideologias que foram sócio-historicamente construídos durante sua vida, assim como afirma (KOCH; ELIAS, 2009).

A escrita, nessas competências, é vista como uma forma de interação bastante comum nas sociedades letradas, tal como é afirmado por Antunes (2003). A autora diz que é de extrema importância que o aluno tenha domínio desse modo de interagir, para aproveitar da melhor maneira todas as possibilidades existentes por meio da escrita.

Assim, no caso do texto escrito, contexto de produção e contexto de recepção, de maneira geral, não coincidem nem em termos de tempo, nem espaço, já que o escritor e leitor normalmente não se vê encontram copresentes. Por isso, o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão. Diferentemente, o texto falado por sua vez, emerge no próprio momento da interlocução. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação.

Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas

vezes se pensa. “As diferenças entre fala escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 1995).

A fala possui características que diferem da escrita: relativamente não-planejável, de natureza altamente interacional, o texto falado apresenta-se em se fazendo, o fluxo discursivo apresenta-se continuidades frequentes, apresentando assim, uma sintaxe característica. A fala é processo, dinâmica, já a escrita e planejamento, permite que se faça rascunho, revisões, correções, a escrita é resultado do processo, portanto, estática. Já no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque emerge no próprio momento da interação.

São características do texto falado, por ser altamente interativo, os falsos começos, truncamentos e paráfrases, que não devem ser vistas como “defeitos”, já que tem, frequentemente, função cognitiva-internacionais de grande relevância. Assim sendo, o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de suas produções e é a luz destaque que deve ser descrito e avaliado.

Na fase inicial da aquisição de escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto.

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são protótipos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. As principais marcas de oralidade que a criança imprime ao texto escrito são: questões de interferência, repetição, uso de organizadores textuais típicos da fala (e, aí, daí, então), justapostas de enunciados explicita, discurso direto, quase sempre sem a presença de um verbo “discendi”, segmentação gráfica.

Portanto, cabe ao professor trabalhar cada fenômeno destes, levando o aluno a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face a face, fazendo com que o aluno utilize de forma adequada os de cada modalidade.

A escrita já foi privilégio de poucos, mas hoje a escrita faz parte da nossa vida em sociedade por caracterizar-se como grafofônica guiada pela escrita, por isso somos constantemente solicitados a produzir textos orais e escritos. A escrita é usada em diversas áreas: trabalho, comunicação, gestão da vida pessoal e doméstica.

A atividade da escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural), para entendermos a escrita se faz necessário compreender as noções de linguagem, texto e sujeito escritor. Trataremos da escrita com foco na língua, com foco na escrita e com foco na interação.

Na concepção da escrita com foco na língua tem-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras, o sujeito é visto como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Não se deve ir à linearidade, tudo está dito no dito.

Já na concepção com foco no escritor a escrita é “representação do pensamento no papel”, por conseguinte, tributário de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

E por fim, a escrita com foco na interação (escritor-leitor), a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e mobilizações de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga, necessário em um movimento constante.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. Este considerado um evento comunicativo, cognitivo, sociais e intera-

cionais. Nessa vertente o sentido da escrita é um constructo não podendo, por conseguinte ser determinado a priori.

Antes de escrever o sujeito pensa o que escreveu, como e para quem escrever. Estes aspectos, além dos linguísticos, são fundamentais para o ato de escrita. Durante o processo de escrita há, por parte daquele que escreve, a atuação de conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber: linguístico, enciclopédico ou de mundo, conhecimento de texto e conhecimento interacionais.

Os conhecimentos interacionais permitem ao produtor do texto configurar a sua escrita intenção, possibilitando ao leitor reconhecer os objetivos ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado, determinar a quantidade de informações necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto; selecionar a variante adequada a situação de interação; fazer adequação do gênero textual à situação comunicativa; assegurar a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Assim reforçamos a defesa de uma concepção de escrita como atividade que tem como base a interação, uma vez que se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmo, em que revê o que se escreve, uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em “ajustar” o texto à interação do seu produtor e a compreensão do leitor.

LUGAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC

Para progressão da escrita nos Anos Iniciais nos anos iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC propõe que o processo de alfabetização e letramento seja desenvolvido de maneira progressiva, considerando as fases de desenvolvimento dos alunos: 1º e 2º anos: Foco na alfabetização propriamente dita, com atenção à aquisição do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento das primeiras produções textuais simples, como bilhetes e listas. Nessa etapa, a BNCC orienta que os alunos explorem o valor sonoro das letras e palavras e começam a estruturar frases curtas.

Para compreender o foco na alfabetização as crianças dos primeiros anos iniciais do ensino fundamental passam por alguns conhecimentos inerentes ao

conhecimento da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), quando identificaram o entendimento sobre a alfabetização ao mostrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o mundo. Elas descrevem a alfabetização como um processo ativo de construção de conhecimento, em que a criança passa por fases de desenvolvimento da escrita:

- **Pré-silábica:** A criança ainda não relaciona letras e sons de maneira sistemática.
- **Silábica:** Começa a associar uma letra a cada sílaba, percebendo que existe uma relação entre sons e letras.
- **Silábico-alfabética:** A criança mistura o uso de sílabas e de letras para representar os sons.
- **Alfabética:** Compreende o sistema alfabético e consegue representar os sons com maior precisão.

Esse enfoque coloca a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita, sugerindo que o professor deve atuar como mediador desse processo, oferecendo oportunidades para que a criança experimente e reflita sobre sua própria produção textual.

Nos anos seguintes, entre 3º ao 5º ano, consideramos que as crianças estejam com a fase alfabética completamente desenvolvida, conforme Monteiro e Martins (2020) o conhecimento completo das correspondências entre grafemas e fonemas e o seu uso para ler novas palavras são fundamentais para o desenvolvimento da leitura. As estratégias características da consolidação dessa fase da aprendizagem da leitura, a fase alfabética consolidada, se apoiam no reconhecimento de sequências de letras que simbolizam misturas de unidades grafofonêmicas, incluindo morfemas (afixos e raízes de palavras), ataque e rimas, palavras monossilábicas que se tornaram palavras automáticas e grafias mais frequentes de sílabas em palavras polissilábicas. Para esses anos em especial, existe uma complexidade das produções escritas quando aumentam, com os alunos sendo incentivados a escrever textos mais longos e variados, como relatos, cartas, histórias e pequenas dissertações. A BNCC ressalta a importância do planejamento, revisão e reescrita dos textos, promovendo uma reflexão sobre a adequação à finalidade comunicativa e ao público.

Conforme Soares (2017 - 2020) ao observar como a leitura e escrita surgem durante o aprendizado da alfabetização (aquisição da escrita), assim a autora

nos possibilita a compreensão desses dois sistemas (leitura e escrita) durante a alfabetização. Durante a leitura a criança desenvolve vários processos de aprendizagem, nesse caso a consciência fonográfica e na escrita da consciência grafofonêmica. A primeira define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons (modalidade oral da língua), já para a segunda corresponde a modalidade escrita.

A consciência grafofonêmica, segundo Soares (2020), é um dos componentes da consciência fonológica e refere-se à habilidade de relacionar os grafemas (as letras e outros sinais gráficos) aos seus correspondentes fonemas (os sons da fala). É uma etapa fundamental no processo de alfabetização, pois envolve o reconhecimento de que há uma correspondência entre a fala e a escrita.

A autora ainda aponta que a consciência grafofonêmica é crucial para que as crianças compreendam que as letras representam os sons da fala e que, portanto, a leitura e a escrita consistem em transformar esses sons em símbolos gráficos e vice-versa. Essa habilidade é desenvolvida por meio de atividades que envolvem, por exemplo, a identificação e manipulação de sons em palavras, assim como o reconhecimento de letras e seus sons correspondentes.

No contexto da alfabetização, Soares enfatiza que o desenvolvimento dessa consciência deve ser trabalhado de forma integrada com outras habilidades, como a percepção fonológica e o desenvolvimento do vocabulário, para que a criança possa construir de maneira sólida sua capacidade de ler e escrever.

A BNCC propõe uma abordagem por gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2002) define tipo textual como uma espécie de constructo teórico que se constitui por meio de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilos. E define gênero como textos concretizados na vida social, os quais apresentam padrões sócio-comunicativos característicos e definidos por posições funcionais, objetivos comunicativos e estilos. Para melhor definir gênero textual, o autor nos remete a “domínio discursivo”. Assim, Jesus (2010) discorre a partir de Marcuschi que classifica os domínios discursivos em: científico, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, instrucional, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal e ficcional. Porém, chama a atenção para o fato de que muitos gêneros são comuns a vários domínios discursivos, sendo que há domínios discursivos mais produtivos em diversidades textuais e outros mais resistentes. E conclui que na relação fala - escrita a hipótese mais forte é de que há domínios discursivos específicos e mistos.

Assim é importante articular a prática de produção escrita com a leitura de diferentes tipos de textos. Nos anos iniciais, os alunos devem ser apresentados a uma variedade de gêneros, como:

- Textos narrativos (histórias, contos);
- Textos descritivos (descrições de objetos, pessoas);
- Textos expositivos (relatórios simples);
- Textos instrucionais (receitas, manuais);
- Textos opinativos (pequenos argumentos).

Essa diversidade permite que o aluno compreenda as finalidades da escrita e a forma como os textos são organizados, além de desenvolver habilidades para diferentes contextos comunicativos. Jesus (2010) assim sendo, o ensino de leitura e escrita, pela abordagem de gêneros, deve privilegiar quase todos os níveis da língua, uma vez que apenas o formato dos textos e a cena enunciativa não dariam conta dos sentidos que os textos veiculam.

Acerca dos gêneros textuais, Marcuschi (2005, p.38) defende que a partir dos mesmos há a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.” Na BNCC há a menção, por exemplo, de diferentes gêneros e suportes: notícias, comentários, blogs, e-mail, contos, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo, dentre outros; bem como, menção de participação de diferentes eventos sociais, tais como, saraus, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, repentes, dentre outros.

A BNCC destaca que a escrita deve ser vista como um processo que envolve várias etapas: *planejamento*, *textualização*, *revisão* e *reescrita*. Essas etapas contribuem para que os alunos percebam que o ato de escrever não é algo estático, mas sim dinâmico e que pode ser melhorado através da prática.

Nos anos iniciais da Educação Básica, os processos da escrita, como planejamento, textualização, revisão e reescrita, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de letramento das crianças. A forma como essas etapas são trabalhadas precisa ser adaptada ao nível de compreensão e desenvolvimento cognitivo dos alunos, com atividades lúdicas, interativas e adequadas à faixa etária.

Na fase do planejamento da escrita, é importante que as crianças comecem a desenvolver a habilidade de pensar no que vão escrever (assunto, estrutura do gênero textual etc.). Isso pode ser feito com atividades orais, como contar histórias, fazer desenhos ou usar esquemas visuais, como mapas mentais para estruturar o texto mentalmente. O planejamento nos anos iniciais é mais simples e pode incluir a escolha de um tema e a definição dos tópicos que serão abordados. Para essa fase o professor pode auxiliar-se de perguntas estratégicas de inferência que os ajudem a organizar suas ideias, como por exemplo: “Sobre o que você quer escrever?”, “Quem são os personagens da sua história?”, “O que aconteceu primeiro?”, “Como termina a história?”.

Ao iniciar esse processo da escrita os alunos se utilizam da textualização nos anos iniciais do ensino fundamental envolve o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura, com o foco em sua capacidade de produzir textos de maneira significativa. Esse processo é importante para que os alunos compreendam a função social da escrita, saibam organizar ideias e consigam expressar-se de forma coerente e coesa. inicialmente, ela pode ser simples com frases curtas e diretas. O interesse nessa etapa se fundamenta na compreensão das ideias e na produção de pequenos textos narrativos ou descritivos, relacionados a temas que já planejaram.

A revisão de texto nessa etapa do ensino deve ser uma prática fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Esse processo envolve a análise e a correção dos textos produzidos, não apenas no nível ortográfico, mas também no nível estrutural e semântico, com o objetivo de aprimorar a coerência, a coesão e a clareza das ideias. Os alunos ainda não desenvolveram a habilidade de revisar seus textos, por isso, a necessidade de uma correção significativamente guiada pelo professor, incluindo a leitura coletiva do texto, onde os colegas e o professor fazem perguntas sobre o que não ficou claro ou indicam o que pode ser melhorado. O foco inicial da revisão deve ser na clareza das ideias e na estrutura básica do texto, em vez de aspectos gramaticais complexos.

A reescrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma prática importante para o desenvolvimento da escrita e leitura. Ela envolve a produção de um novo texto a partir de um texto já existente, incentivando os alunos a refletirem sobre a estrutura, o conteúdo e as formas de expressão usadas. No contexto da BNCC, a reescrita é abordada como uma estratégia de aperfeiçoamento da competência escritora, promovendo habilidades da reescrita envolvendo revisar o texto original, iden-

tificando pontos que podem ser melhorados, como clareza, coerência e uso de conectivos.

Assim, o documento destaca a importância de os alunos dominarem estratégias de planejamento, revisão e edição de seus textos, o que é trabalhado pela reescrita. ganhando assim nesse percurso a prática da reescrita contribui para que os estudantes desenvolvam uma atitude crítica em relação ao que produzem, refletindo sobre o que escreveram e buscando aprimorar o texto com base em orientações e critérios estabelecidos. A BNCC também orienta que a reescrita esteja integrada ao trabalho com diferentes gêneros textuais, ajudando os alunos a internalizar características estruturais e linguísticas de cada gênero.

Esse trabalho de reescrita promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas oferecendo oportunidades de aprimorar aspectos como ortografia, pontuação e gramática, promovendo o domínio da norma-padrão da língua portuguesa. Tais práticas de reescrita fazem parte dos objetivos gerais de letramento e alfabetização nos anos iniciais, onde os alunos são encorajados a avançar gradativamente no desenvolvimento de uma escrita mais precisa, coerente e criativa.

Esses processos ajudam as crianças a compreenderem que a escrita é um processo dinâmico e criativo, e não apenas a cópia de frases prontas ou um exercício mecânico. Ao trabalhar o planejamento, textualização, revisão e reescrita de forma adequada ao desenvolvimento infantil, os professores promovem a autonomia e a construção de competências essenciais para a leitura e escrita ao longo da vida.

Nos anos iniciais, a BNCC também ressalta a interação entre oralidade e escrita, enfatizando que ambas as práticas se complementam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A oralidade é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da escrita, e vice-versa. Assim, atividades que envolvam a apresentação oral de textos escritos pelos alunos, por exemplo, são incentivadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, que teve como o objetivo identificar o lugar da produção de textos nos anos iniciais abordados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC 2017). Foi possível observar a organização do ensino em eixos e para esse fim foi focado apenas no eixo da produção de texto que está presente no

tópico língua portuguesa, por isso foi utilizado apenas aspectos dessa área para identificar as contribuições e competências específicas para esse aprendizado.

Entendemos que a BNCC tem esse caráter de benefício apesar de todas as críticas recebida diante de sua organização, mas para essa identificação o documento propõe uma proposta interessante, apesar de ressaltar mais uma crítica em relação a formação de professores ao propor as competências e habilidades para o ensino sem a devida preocupação a formação e prática docente.

No que se refere ao ensino da produção textual, é possível concluir que a BNCC assume que o texto serve de objeto de interação entre interlocutores. Nesse sentido, aprender a produzir textos pode levar os discentes a melhorarem suas relações pessoais e profissionais, tornando-os pessoas mais preparadas.

A análise da produção escrita na BNCC dos anos iniciais aponta para um ensino de escrita que valoriza o processo e a diversidade de gêneros, articulado com outras práticas de linguagem. A produção textual, segundo a BNCC, vai além da simples transcrição de palavras e frases; envolve um processo criativo e reflexivo que prepara os alunos para a comunicação efetiva em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>, 2017. Acesso em <18 de outubro de 2024>.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogenese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2023.

JESUS WM de. As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda. **Rev bras linguist apl** [Internet]. 2010;10(3):539–53. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300003>

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade no ensino de língua. Recife: UFPe, 1995.

_____. Generos textuais: definicao e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Generos textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. **Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras**. Educacao em Revista|Belo Horizonte|Dossie Alfabetizacao e Letramento, v.36. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. In: PINSKI, J. et al. (Org.). **O Brasil no contexto**: 1987-2017. São Paulo: Contexto, 2017. p. 29-37.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Sao Paulo: Contexto, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.019

PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO PROJETO IDENTIDADE CIDADÃ

Juliana Eugênia Caixeta¹
Joana D’Arc Sampaio de Souza²
Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva³
Mallu Stephanie de Almeida Nunes⁴

RESUMO

A Educação Superior é responsável pela formação profissional do/a estudante. Portanto, o compromisso das Instituições de Educação Superior é prover mediações pedagogicamente organizadas para o desenvolvimento de competências técnicas, socioafetivas e ético-políticas, que sustentem a formação integral do/a estudante. Nesse sentido, esse processo formativo é potencializado por meio de projetos centrados no protagonismo estudantil, haja vista que esse conceito implica: a) atuação que se relaciona a uma ação com sentido, na qual a pessoa está engajada com a atividade; b) liberdade, que se relaciona à oportunidade de escolha e de definição de desejos e vontades e c) compromisso, que implica responsabilidade com ação ou a omissão. Este trabalho teve por objetivo apresentar, descrever e analisar o Projeto Identidade Cidadã, vinculado à Universidade de Brasília, especificamente, à Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa – CoEduca, como uma estratégia formativa institucional de promover protagonismo estudantil. É missão da CoEduca atuar para a construção de uma cultura de comunidade universitária

1 Doutora e Mestra em Psicologia, Professora da Universidade de Brasília - DF, jucaixeta.unb@gmail.com;

2 Mestra em Psicologia, Pedagoga da Universidade de Brasília – DF, joanasousa@unb.br ;

3 Doutoranda em Educação, Mestra em Educação, Pedagoga da Universidade de Brasília – DF, marciadenise@unb.br;

4 Doutoranda em Psicologia, Mestra em Psicologia, Psicóloga da Universidade de Brasília- DF, mallununes@unb.br ;

acolhedora, na qual o processo de construção de conhecimento é uma atividade coletiva, que exige o engajamento de toda a comunidade em processos formativos colaborativos. Para realizar essa pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa documental. O corpus de análise foi composto por relatórios de estudantes e da CoEduca, diários de campo de estudantes, imagens fotográficas e documentos institucionais. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Os resultados mostraram que os/as 53 estudantes da graduação e 4 da pós-graduação, participantes do Identidade Cidadã, realizaram projetos de Acolhimento Universitário, Divulgação Científica, Atendimento Educacional Especializado, além de Ações de Voluntariado. Destacamos, também, que os/as estudantes entenderam a atuação no Projeto como um diferencial formativo, porque eles/as tiveram a oportunidade de criar e implementar seus próprios projetos, com orientação e apoio material, além de viverem o compromisso e a responsabilidade que a atuação profissional exigem.

Palavras-chave: Protagonismo Estudantil, Educação Superior, Identidade Cidadã, Acolhimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior é responsável pela formação profissional do/a estudante (Brasil, 1996). Portanto, o compromisso das Instituições de Educação Superior é prover mediações pedagogicamente organizadas para o desenvolvimento de competências técnicas, socioafetivas e ético-políticas, que sustentem a formação integral do/a estudante (Marinho-Araújo; Almeida, 2016). Nesse sentido, esse processo formativo é potencializado por meio de projetos centrados no conceito de protagonismo estudantil, haja vista que ele implica: a) atuação, que se relaciona a uma ação com sentido (Gonzalez, 1997), na qual a pessoa está engajada com a atividade; b) liberdade, que se relaciona à oportunidade de escolha e de definição de desejos e vontades e c) compromisso, que implica responsabilidade com a ação ou com a consequência da omissão (Costa, 2001).

Este trabalho teve por objetivo descrever e analisar o Projeto Identidade Cidadã, vinculado à Universidade de Brasília, especificamente, à Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa – CoEduca, como uma estratégia formativa institucional de promover protagonismo estudantil.

O Projeto Identidade Cidadã tem o objetivo de permitir que estudantes da graduação e da pós-graduação, em situação de vulnerabilidade social, exercitem o protagonismo estudantil, a partir da criação, execução e avaliação de projetos sociais multidisciplinares, no contexto da extensão universitária. O projeto é uma articulação entre o Decanato de Assuntos Comunitários - DAC, a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária - DASU e a Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa - CoEduca e os Institutos de Responsabilidade Social Bancorbrás e BRB.

Por ter como foco o protagonismo estudantil, os projetos interventivos são variados e partem do interesse do/a estudante e necessidades da sociedade local, inclusive, do próprio campus onde o/a estudante está matriculado/o. Para a efetivação dos projetos interventivos, os/as estudantes contam com a orientação de profissionais da Universidade de Brasília, sejam elas/es docentes ou técnicas especialistas da universidade, e/ou profissionais das instituições ou comunidades que os/as recebem para o processo interventivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concretização de uma universidade pública plural, diversa, laica, acolhedora, democrática e socialmente referenciada é compromisso da Universidade de Brasília, por sua missão política e social (UnB, 2023). Para fomentar essa noção e prática de Universidade que Acolhe, nossa Universidade criou a CoEduca, que é a Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa. Trata-se de uma coordenação responsável por “contribuir para a construção de uma cultura de comunidade educativa na UnB, enfatizando e reconhecendo a dimensão educativa na atuação de cada pessoa que compõe a universidade; bem como para sua mobilização em torno do desenvolvimento de uma cultura de acolhimento em seu cotidiano” (UnB, 2022, p. 9).

Nesse sentido, a Universidade que Acolhe se engaja em processos reflexivos e colaborativos em seus espaços de convivência acadêmica, nas ações de pesquisa, ensino, e extensão, mas, também, nos espaços de convivência social e de trabalho.

O Protagonismo estudantil se refere à possibilidade de o/a estudante se posicionar frente ao seu próprio processo educativo, como sujeito pensante, desejante e atuante (Costa, 2001; Oliveira, 2020). Quando tratamos o protagonismo, na Educação, defendemos a ideia de conferir espaço de atuação para aquela pessoa em desenvolvimento, com orientações, mas não com determinações, para que se sinta acolhida o suficiente para tomar suas próprias decisões.

Para isso, a relação entre as pessoas envolvidas nos projetos educativos é de confiança e de liberdade de criação. Docentes e/ou Especialistas orientadores/as são colaboradores/as na jornada da construção e não definidores/as da ação.

Considerando a universidade, destacamos a extensão como locus privilegiado de atuação protagonista de estudantes (Caixeta; Cunha; Manguiera, 2020). Isso porque a Extensão Universitária implica deslocamento dos posicionamentos mais frequentes de universitários/as, docentes e técnicos/as especialistas para outros que exigem colocar seus diferentes saberes para troca. Na ações extensionistas, a comunidade universitária se empenha na relação com o outro no sentido de valorizar sua capacidade, mesmo que haja dificuldades (Caixeta *et al.*, 2020). Trata-se de um empenho em criar regiões de validade, onde nós, como sujeitos coletivos que somos, podemos atuar em colaboração, mesmo com nossas diferenças (Sousa *et al.* 2016).

Em aderência a essa concepção, o protagonismo estudantil, na Extensão Universitária, implica colocar o/a estudante como pessoa responsável e desajante pelo plano da ideia e da ação, alguém que tem “fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (Costa, 2001, p. 9). Portanto, tem potencialidade de fazer escolhas, tomar decisões, realizar ações, que tenham sentido para si e, também, responsabilizar-se pelo que faz e pelo que não faz. Nesse cenário, Pérez (2001) explica que uma boa pergunta para fomentar a atuação, como ação com sentido (González, 1997), é: como essa situação ou esse problema me implica?

Sousa (2011) corrobora com essa ideia, direcionando a reflexão, como uma prática do pensamento e motora da ação, quando defende que, se implicar em uma ação extensionista, exige considerar elementos do aqui e agora e aqueles distantes no tempo e no espaço. Portanto, ação e a reflexão são processos contínuos na atuação extensionista, geradores de um ciclo virtuoso que possibilita desenvolvimento humano (Caixeta *et al.*, 2020).

O fomento à reflexão permite o questionamento da realidade e capacita melhor a pessoa para a atuação. No espaço da extensão universitária, a reflexão perpassa “ouvir e partilhar as demandas sociais da comunidade local” (Caixeta *et al.*, 2020, p. 25). Com isso, o Projeto Identidade Cidadã tem se lançado a esse compromisso de escutar as demandas, entendendo que elas podem partir do desejo dos/as estudantes de atuarem em diferentes espaços sociais.

Investigações realizadas no contexto da Educação Superior, tanto no período Pandêmico (Maguire; Mcnamara, 2020; Ladson-Billings, 2021; Deshmukh, 2021), como no pós-Pandêmico (Cavalcanti; Guerra, 2022; Peinado; Vianna; Meneghetti, 2022), identificaram a necessidade urgente de as universidades lançarem luz aos problemas sociais e relacionais que atravessam a convivência acadêmica, como: i) racismo; ii) desigualdade de condições de vida material; iii) diferentes condições de existência: pessoas com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades; iv) pressão e opressão na relação docente-discente; discente-discente; técnicos/as-docentes, para citar alguns. Além disso, as pesquisas mostram a necessidade de se fomentar processos educativos acolhedores, que vislumbram uma convivência ética, entendida como aquela interação que considera o outro em sua especificidade, com empatia e respeito (Vivaldi, 2020). Neste caso, empatia como a capacidade de se conectar com o outro social com quem se compartilha experiências (Brown, 2020).

Ao posicionar os/as estudantes como pessoas protagonistas, por serem/ estarem na universidade, por terem saberes específicos, por serem capazes de atuarem, a universidade avança na compreensão do Acolhimento, deixando de ser resultado do trabalho, para ter a dimensão da tessitura! Tessitura na qual o encontro entre pares é valorizado.

A educação popular e a educação entre pares mostram como premissa a intenção de transformar a realidade em uma aproximação para reconhecimento e também valorização de experiências e saberes. É garantindo espaços de fala e interação de quem vive no contexto sobre a temática a ser trabalhada e que por ele é afetado que se entende a realidade. Detém, assim, potencial de ser um agente de transformação dessa realidade (Padrão *et al.*, 2021, p. 2761).

O compromisso da universidade está para além da mera formação profissional do seu ponto de vista técnico. É esperado que a universidade ofereça um conjunto de contextos educativos que garantam a cada membro da comunidade universitária a vivência de experiências que favoreçam o desenvolvimento de recursos socioafetivos e ético-políticos. Recursos socioafetivos, entendidos como “características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva, potencializadoras da atuação profissional” (Marinho-Araújo; Almeida, 2016, p. 6) e ético-políticos, entendidos como “características favoráveis à busca de várias possibilidades presentes nas intersubjetividades das relações, negando ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas discriminatórias e geradoras de exclusão social” (Marinho-Araújo; Almeida, 2016, p. 6).

Na Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa – CoEduca, temos, como uma ação institucional, promover protagonismo estudantil. Isso porque é missão da CoEduca atuar para a construção de uma cultura de comunidade universitária acolhedora, na qual o processo de construção de conhecimento é uma atividade coletiva, que exige o engajamento de toda a comunidade em processos formativos colaborativos (UnB, 2021a), que implicam escuta, negociação de sentidos e produção de decisões para a ação.

Desde 2020, a CoEduca vem trabalhando, com a comunidade universitária, especialmente, discentes, com a proposição de atividades de extensão, fundamentadas no conceito de protagonismo estudantil, com vistas à construção da cultura educativa e acolhedora na Universidade de Brasília. São resultados desse

empenho os trabalhos de Alves, Lopes, Silva, Silva, Aguiar, Sá e Silva (2021) e Santos, Garcia, Nascimento, Libâneo, Nascimento, Santos e Almeida (2021).

No primeiro trabalho, os/as estudantes bolsistas da CoEduca, em parceria com a Coeducadora Especialista em Educação, criaram o Projeto “O que te mantém em pé na Quarentena?”. Nesse projeto, o grupo tinha o objetivo de usar o *Instagram* da CoEduca: @CoEduca, para criar um Memorial Digital. Nele, as pessoas podiam compartilhar experiências da vida no momento da Pandemia.

A criação dessa atividade se fundamentou nas ideias de Halbwachs (2004)⁵ sobre Memória Coletiva. Neste livro, o autor defende que a atividade de lembrança, quando é feita de forma coletiva, gera encontros genuínos para o grupo participante, com possibilidade de criação de novas memórias sobre o vivido, ainda que sejam experiências traumáticas.

O projeto foi, deste modo, uma proposta para incentivar a comunidade a compartilhar registros e expressões de atividades do dia a dia como forma de acolher as experiências individuais e gerar bem estar coletivo por meio de relatos postados on-line, num momento de crise sanitária sem precedentes (OMS, 2020). Para isso, os/as estudantes foram provocados/as a refletir sobre o cenário em que viviam, tecer diários com suas próprias lembranças e, a partir dessa experiência, decidiram fazer o projeto “O que te mantém em pé na Quarentena?”

O trabalho de Alves *et al.* (2021) descreve o Projeto Espaços que Acolhem, desenvolvido por estudantes bolsistas e voluntários/as da CoEduca, com a orientação de uma técnica especialista em Psicologia Escolar. O objetivo do projeto foi explorar os ambientes afetivos do campus Darcy Ribeiro, por meio de um *tour* guiado por estudantes veteranos/as e a Coeducadora, realizado na Faculdade de Saúde. Para isso, os/as estudantes e a Coeducadora estudaram sobre a definição de lugar, a partir de teóricos da Geografia Humanista. No estudo, as autoras e o autor citam Sasaki⁶ (2010, p.19): “o lugar, além de ser uma localização, é um artefato único repleto de significados individuais e coletivos”.

Esse Projeto aconteceu dias antes da decretação da Pandemia da Covid-19. Para continuar a atividade, a equipe propôs a adaptação dele para o ambiente virtual.

5 HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

6 SASAKI, K. A contribuição da Geografia Humanística para a compreensão do conceito de identidade de lugar. Revista de Desenvolvimento Econômico, Salvador, v. 12, n.22, p. 112-120, 2010.

Com a chegada da Pandemia, a CoEduca precisou revisar seu planejamento para que as atividades fossem realizadas na modalidade remota emergencial (Moreira; Schlemmer, 2020). Mesmo em ambiente remoto, os/as estudantes bolsistas e voluntários/as se dedicaram a empreender seus projetos, por exemplo: Sou Calouro, e agora?; E aí, o Currículo Lattes está em dia?; Afeto através das redes; Organização transforma o tempo; Gestão do Tempo e Planejamento de Estudos; Fora do Ninho; Universidade: que novidade é essa?; Meu Currículo Acadêmico; Gestão de tempo: estudos, alimentação, e exercícios físicos; Trilhando Horizontes; Espaços Acadêmicos: lazer e cultura na UnB⁷ (UnB, 2021b).

Desde 2020, anualmente, um conjunto de estudantes é selecionado para atuar como bolsistas ou voluntários/as nas Proposições de Ações de Acolhimento da Coordenação. Essa escolha se fundamentou em uma constatação científica: de que a educação por pares é eficiente para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento (Padrão *et al.*, 2021) e de que a voz do/a estudante e sua ação são essenciais para seu processo educativo (Freire, 1996).

Nos últimos dois anos, nossas experiências, entendidas como aquilo que nos toca, aquilo que nos engaja a atenção e os sentidos (Bondía, 2002), têm mostrado que esse formato de trabalho colabora para a concretização de nossa missão, enquanto CoEduca, e, para além dela, por estar possibilitando: i) a superação da apatia estudantil visível em um mundo pós-pandêmico (Meneghatti; Silva; Carmanatti, 2024); ii) o engajamento nas ações da universidade, entendendo-a como um espaço de possibilidades e de criação e iii) a educação por pares, que se mostra muito favorável à construção de culturas educativas saudáveis e solidárias (Padrão *et al.*, 2021).

Neste trabalho, temos o interesse de apresentar, descrever e analisar o Projeto Identidade Cidadã, a partir dos diferentes documentos feitos por estudantes e equipes nos anos de 2018 a 2023.

METODOLOGIA

O enfoque metodológico foi qualitativo, com delineamento de pesquisa Documental.

⁷ Para ter acesso a breve descrição dos projetos, acesse: @coeducaunb, no *Instagram*.

Segundo Mól (2017), a pesquisa documental é aquela na qual documentos, que podem ser relatórios, cartas, registros diversos, jornais, documentos oficiais, pinturas etc, são os materiais de análise das pesquisadoras⁸. Nesse tipo de pesquisa, o objetivo é gerar um *corpus* de análise que permita a investigação dos fenômenos de interesse.

Nossa pesquisa teve como *corpus* de análise os relatórios de Gestão da CoEduca (UnB, 2022; 2023); Projeto Identidade Cidadã (UnB, 2023) e relatórios de estudantes participantes do Projeto Identidade Cidadã.

Para análise dos dados, usamos a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROJETO IDENTIDADE CIDADÃ

O Projeto Identidade Cidadã, que teve sua primeira edição em 2018, nasceu no contexto do Projeto de Extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão (EPMPTI), na Faculdade UnB Planaltina. Em 2017, o Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social (Instituto Bancorbrás) e o projeto EPMPTI já desenvolviam um Plano de trabalho juntos. Nele, estudantes, em situação de vulnerabilidade, indicadas/os pela coordenadora do Projeto, passavam por um breve processo seletivo e eram contemplados/as com bolsas de apoio para atuarem na Extensão Univeristária.

Em 2018, o Instituto desafiou participantes do projeto EPMPTI a desenvolver um nome para o Projeto, que, a partir de então, objetivava incentivar o protagonismo estudantil, considerando a atuação de estudantes em situação de vulnerabilidade social em ações extensionistas.

Portanto, em 2018, três nomes foram criados, sendo o escolhido, pelo Instituto Bancorbrás, o nome Identidade Cidadã. Esse nome foi criado pela Professora Maria do Amparo de Sousa. Com ele, assinalávamos, em conjunto, Universidade e Instituto, o anúncio de um Projeto de apoio ao Protagonismo Estudantil, à Extensão Universitária, ao combate à desigualdade social e ao pro-

⁸ Usaremos, neste trabalho, o feminino universal toda vez que nos referirmos a nós, como pesquisadoras, haja vista que somos todas mulheres, autoras, pesquisadoras, cientistas.

cesso educativo, centrado na defesa da solidariedade e do compromisso frente aos problemas sociais que nos afligem (Caixeta, 2022, slides).

Portanto, o Projeto Identidade Cidadã foi uma proposição coletiva do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social (Instituto Bancorbrás) com a Faculdade UnB Planaltina, via projeto EPMPTI, com o objetivo de promover a distribuição de bolsas de extensão para estudantes da Graduação e da Pós-Graduação, em situação de vulnerabilidade social, que tivessem interesse em atuar na Extensão Universitária de forma protagonista.

Para viabilizar a iniciativa, foi desenvolvido um Termo de Convênio entre o Instituto Bancorbrás e a Faculdade UnB Planaltina (Instituto Bancorbrás/UnB, 2019). Nele, foi definido um Plano de Ação, que é “o conjunto de ações relevantes a serem adotadas e empreendidas conjuntamente pelas partes, com o propósito de viabilizar a execução das atividades oferecidas a Estudantes de Graduação e Pós-Graduação da FUP/UnB, durante a vigência deste convênio” (UnB/Instituto Bancorbrás, 2019, p. 1).

Neste cenário, a Faculdade UnB Planaltina ficava encarregada de fazer a indicação de estudantes, checar a vinculação em projetos de extensão e orientá-los/as, durante a vigência da Edição do Projeto Identidade Cidadã, que era anual. Por outro lado, o Instituto Bancorbrás ficava responsável pela execução dos pagamentos e, também, acompanhamentos mensais dos/as bolsistas. O acompanhamento era feito por uma Assistente Social e, também, uma Pedagoga.

Para o processo seletivo, eram indicados/as uma vez e meia o número de estudantes correspondente ao total do número de vagas do Plano de Ação do ano. Assim, em 2018, foram 13 vagas ofertadas. Portanto, a FUP encaminhava uma listagem com cerca de 20 nomes de estudantes interessados/as que participavam de um processo seletivo realizado pelo Instituto Bancorbrás. Os documentos necessários para a participação no processo seletivo incluíam: formulário próprio da Assistência Social do Instituto Bancorbrás, intitulado Cadastro Socioeconômico de Estudantes, documentos pessoais, incluindo comprovante de endereço, exposição de motivos, comprovante de matrícula, comprovante de estudante da Assistência Social da UnB e comprovante de vínculo com projeto de extensão.

O processo seletivo incluía a análise do Cadastro Socioeconômico, conferência dos documentos exigidos e entrevista com a Assistência Social do Instituto Bancorbrás. Após toda a análise, os/as candidatos/as eram ranqueados/as e, então, o resultado final indicava os/as estudantes contemplados/as com a bolsa.

Uma vez selecionados/as, os/as estudantes eram acolhidos/as e organizados/as em Grupos de Trabalho, conforme seus interesses. Desse momento em diante, eles/as recebiam duas orientações: uma ofertada por docentes da FUP e outro pelo/a profissional que o/a acompanhava na comunidade em que atuava, que podia ser uma escola pública, uma unidade de medida socioeducativa, o Centro de Atendimento à Mulher ou outra instituição (Caixeta; Sousa; Santos, Silva, 2020; Caixeta; Cunha; Manguiera, 2020). Havia, também, estudantes que desenvolviam seus projetos na própria universidade, no LAPEC 2 – Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências 2 da FUP.

Em 2019, aconteceu a segunda Edição do Projeto Identidade Cidadã. Ainda restrito à Faculdade UnB Planaltina. No Plano de Ação de 2019, o objetivo do Projeto foi: “apoiar estudantes universitários, proporcionando condições favoráveis e necessárias para o êxito de sua formação acadêmica e socialmente responsável, comprometida com a transformação da sociedade e a criticidade para o bem comum” (Instituto Bancorbrás, 2019, p. 5).

O Plano de Ação foi divulgado entre docentes da FUP. Portanto, em 2019, houve diferentes projetos de extensão contemplados: EPMPTI, Projeto Eureka – Xadrez; Projeto Bn Tecnologias Livres; Projeto EJA na universidade e Projeto Educação Popular do Campo. Nesse cenário, cada docente coordenador/a do seu projeto de extensão era responsável por orientar seus/suas bolsistas e cabia à equipe do Instituto o acompanhamento das atividades propostas para o ano.

Em 2020, o Projeto foi suspenso, mesmo estando já na fase de inscrição de candidatos/as. A Pandemia da Covid-19 trouxe incertezas e, também, a interrupção da prática do turismo, atividade motriz da mantenedora do Instituto Bancorbrás, a Empresas Bancorbrás.

Em 2021, o Projeto aconteceu na modalidade remota emergencial (Brasil, 2020). Nesta edição, a novidade foi a introdução da Plataforma Bússola Social. Trata-se de uma tecnologia social desenvolvida para apoiar instituições do Terceiro Setor a gerenciar suas atividades (Bússola, web).

Como exigência da Plataforma, era necessário abrir um Edital, para que candidatos/as se inscrevessem e, então, pudessem ser selecionados/as. Devido ao fato de ser a primeira experiência do Instituto Bancorbrás com a plataforma para o Projeto Identidade Cidadã e o afastamento social ainda era medida de promoção de saúde, ficou decidido que o Edital seria aberto para contemplar estudantes vinculados/as ao Projeto EPMPTI.

Todo o processo de seleção e gerenciamento dos/as estudantes foi realizado digitalmente pela Plataforma Bússola Social, disponibilizada pelo Instituto, e por interações pelo *Google Meet*.

Ao final desse ano, em reunião de avaliação, a equipe do Instituto Bancorbrás marcou o desejo de que a edição seguinte do Projeto contemplasse estudantes dos diferentes campi da UnB. Para cumprir esse desafio, precisaríamos de novas parcerias nos diferentes campi da UnB. Foi então que, em 2022, a Professora Juliana Caixeta, coordenadora do Projeto EPMPTI, foi convidada a atuar na coordenação da CoEduca. Esse encontro entre profissionais do Instituto Bancorbrás e profissionais da CoEduca permitiu a organização de um Edital do Projeto Identidade Cidadã com vagas para candidatos/as dos quatro campi da UnB. Os critérios da vulnerabilidade social persistiam, bem como o foco na atuação protagonista, no contexto da Extensão Universitária. Também persistiu o processo de seleção e acompanhamento de bolsistas pela plataforma Bússola Social.

Em 2022, tivemos, finalmente, um conjunto de estudantes oriundo de diferentes campi, exceto do campus Faculdade UnB Gama, onde não houve bolsista inscrito/a. Provavelmente, porque, à época, a CoEduca não tinha uma profissional constante no campus.

Em 2023, o Projeto Identidade Cidadã ganhou reforço, com o ingresso do Instituto BRB. Um Termo de Cooperação, feito entre os Institutos, viabilizou a ampliação do projeto para mais estudantes. Dessa forma, foi a Edição que contou com mais estudantes contemplados/as: vinte, no total.

O gerenciamento, por parte dos Institutos, foi feito via Bússola Social, e as ações retornaram à modalidade presencial, haja vista a decretação do fim da Pandemia da Covid-19, pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2023).

No início de 2024, fomos informadas pelo Instituto Bancorbrás sobre o encerramento do Projeto Identidade Cidadã, haja vista novos encaminhamentos da mantenedora.

AS EDIÇÕES, OS/AS ESTUDANTES E SEUS PROJETOS

O quadro 1 apresenta uma síntese das Edições do Projeto Identidade Cidadã, considerando nível educacional dos/as estudantes participantes, campi e cursos envolvidos e títulos dos projetos realizados.

Quadro 1: Edições do Projeto Identidade Cidadã 2018 a 2023.

Ano	Estudantes	Campus/ Campi	Cursos Atendidos	Projetos Realizados
2018	Graduação – 12 Mestrado - 1	Faculdade UnB Planaltina	Licenciatura em Ciências Naturais Gestão Ambiental Gestão do Agronegócio Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências	Atendimento Educacional Especializado Cursinho pré-vestibular para Surdos/as e Surdocegos/as Educação de Jovens e Adultos Interventiva Educação Moral Turismo Social Divulgação Científica Ações Comunitárias
2019	Graduação – 12 Mestrado - 1	Faculdade UnB Planaltina	Licenciatura em Ciências Naturais Licenciatura em Educação do Campo Gestão do Agronegócio Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências	Divulgação Científica Atendimento Educacional Especializado Educação Popular do Campo Cursinho pré-vestibular para Surdos/as e Surdocegos/as Educação de Jovens e Adultos na Universidade Gênero, Raça e Interseccionalidade Projeto Eureka de Xadrez Tecnologia Social Ações Comunitárias
2020	Lockdown Celebração dos 10 anos do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão (visite: https://bit.ly/edunb)			
2021	Graduação – 9 Doutorado – 1	Faculdade UnB Planaltina	Licenciatura em Ciências Naturais Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências	Atendimento Educacional Especializado Lives Educação e Psicologia Socialize PodCast Socioeducação na UAMA Momento Informãos: a Ciência sobre a Pandemia Ações Comunitárias

Ano	Estudantes	Campus/ Campi	Cursos Atendidos	Projetos Realizados
2022	Graduação – 9 Doutorado – 1	Faculdade UnB Planaltina - Darcy Ribeiro Faculdade UnB Ceilândia	Licenciatura em Ciências Naturais Psicologia Enfermagem Letras Serviço Social Artes Cênicas Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências	Atendimento Educacional Especializado CoEduca – Acolhimento Universitário Projetos Interdisciplinares em escolas do campo e da cidade Ações Comunitárias
2023	Graduação – 18 Mestrado - 2	Faculdade UnB Planaltina Darcy Ribeiro Faculdade UnB Ceilândia	Licenciatura em Ciências Naturais Licenciatura em Educação do Campo Comunicação Social - Audiovisual História Gestão Ambiental Medicina Licenciatura em Biologia Enfermagem Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Programa de Pós-Graduação em Botânica.	Plantas Medicinais e Condimentares Laboratório de Paleontologia Biogama Vida & Água para Aris Contação de Histórias para Crianças Educação em Saúde Laboratório de Anatomia PET Ciências Caique Comunitário CoEduca – Acolhimento Universitário Ações Comunitárias

Fonte: As autoras (2024).

Ao longo de suas cinco Edições, o Projeto Identidade Cidadã oportunizou a 53 estudantes de Graduação, de 13 cursos em três campi, e 2 cursos de Pós-Graduação, de dois campi, atuarem na Extensão Universitária.

Quanto aos projetos desenvolvidos, podemos agrupá-los, considerando as áreas da Extensão Univeristária, temos que 47,4 % dos projetos foram na área da Educação, 18,4% foram na área da Cultura; 18,4% foram na área da

Comunicação, 5,3% foram na área de Meio Ambiente; 5,3% na área da Saúde; 2,6 % na área da Tecnologia e Produção e 2,7% na área do Turismo.

Quanto à metodologia de execução dos projetos interventivos, utilizamos o delineamento de pesquisa interventiva chamado pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A escolha por esta metodologia se pauta na certeza de que ela implica participação ativa dos/as pesquisadores/as e, além disso, apresenta um fluxo de pesquisa que é flexível e compreende projetos comunitários: 1. identificação e estudo do problema sobre o qual quer se intervir; 2. planejamento da ação interventiva; 3. execução da intervenção e 4. avaliação da intervenção (Tripp, 2005).

OS/AS PROTAGONISTAS

O Projeto Identidade Cidadã se lança no esforço de ampliar a possibilidade de atuação do/a estudante na universidade. Isso porque permite que orientadoras/es e estudantes criem projetos interventivos comunitários, favorecendo engajamentos outros, diferentes daqueles típicos de sala de aula.

Nossas pesquisas têm mostrado que essa vivência na Extensão Universitária tem gerado oportunidades de atuação diferentes, que conciliam teoria e prática, possibilitando a convivência e o enriquecimento da experiência educativa dos/as estudantes bolsistas, em nível superior (Caixeta; Cunha; Ledoux, 2020). Nos cinco anos de Edição do Projeto Identidade Cidadã, tivemos que 83,7 % dos/as bolsistas eram as primeiras pessoas da família a fazer a graduação em universidade e, principalmente, em universidade pública; 100% dos/as bolsistas da pós-graduação eram as primeiras pessoas da família a fazerem Mestrado e Doutorado. Dos/as 53 bolsistas de graduação, 10% continuaram seus estudos em nível de pós-graduação. 66,7% dos bolsistas do nível Mestrado já ingressaram no Doutorado.

A bolsista do Doutorado defendeu sua tese dia 06/09/2024 (Silva, 2024).

A VOZ DOS/AS ESTUDANTES

Nesta seção, vamos transcrever trechos dos posicionamentos de estudantes bolsistas quanto à participação em diferentes edições do Projeto Identidade Cidadã. Os trechos foram retirados de relatórios escritos pelos/as estudantes. Os nomes são fictícios.

Esse projeto estimulou bastante o meu protagonismo social pois a partir dele foi possível realizar ações que promovem a interação, o acolhimento e o bem estar de várias pessoas inclusive o meu. Na universidade foi possível realizar ações que permitissem tornar o ambiente acadêmico um lugar menos tenso e estressante. Eu me senti um protagonista social no momento em que eu me enxerguei realizando tudo isso e conhecendo pessoas incríveis a partir das interações com diferentes pessoas que passaram por mim (Michael, bolsista de graduação Edição 2023).

Por meio do projeto, pude mais uma vez desenvolver minhas interações e aprender coisas novas, que foram colocadas em prática na comunidade escolar em que estagiei esse semestre. O Projeto Identidade Cidadã, mais uma vez, com uma oportunidade de ampliação das minhas experiências, através das ações realizadas dentro do projeto de extensão em que atuo, onde aprendo e ensino as pessoas a partir de práticas sociais (Sabine, bolsista de graduação Edições⁹ 2022 e 2023).

É um Projeto que me apoiou pela segunda vez durante minha jornada acadêmica. Não se tratando somente do campo financeiro. Foram meses de muita troca e aprendizado, onde pudemos compartilhar experiências, alegrias, dificuldades e nos apoiamos. O projeto Identidade Cidadã é uma família e que possamos continuar levando esse sentimento por onde formos. No projeto podemos manifestar nossas vontades de atuação coletiva, de forma que, em conjunto com as demandas sociais que recebemos, possamos atuar na solução dos problemas sociais que afligem as diferentes comunidades com as quais trabalhamos (Zyanya, bolsista de graduação Edições 2021 e 2023).

Nos trechos dos relatórios dos/as estudantes, percebemos ênfase nos seguintes significados: novas aprendizagens, ampliação das interações sociais, apoio financeiro e capacidade de ação coletiva.

IDENTIDADE CIDADÃ: POR UM METATEXTO

A relevância do Projeto Identidade Cidadã se centra em quatro aspectos: 1. a certeza de que estudantes universitários/as são agentes transformadores/as da realidade; 2. a parceria entre Institutos de Responsabilidade Social e as universidades ampliam laços, compromissos, vontades e possibilidades de execução de projetos extensionistas; 3. o fomento a estudantes universitários/as em situação de vulnerabilidade social é uma necessidade urgente das universidades federais, inclusive, da Universidade de Brasília; 4. a atuação socialmente responsável de

9 Estudantes podiam se candidatar à vaga no Projeto Identidade Cidadã em diferentes Edições.

empresas tem apresentado resultados e impactos junto à sociedade. Para além dessas justificativas, adicionamos aquelas específicas aos projetos interventivos, frutos do apoio: 1. favorecem o desenvolvimento de competências profissionais na atuação comunitária de estudantes universitários/as, com orientação dupla, de colaboradores/as e profissionais da comunidade e, também, da universidade; 2. possibilita a divulgação científica e a formação continuada; 3. levanta demandas sociais invisibilizadas; 4. permite a criação de recursos de ensino, trabalho e saúde; 5. divulga a universidade e os Institutos de Responsabilidade Social, neste caso, o Instituto Bancorbrás e o Instituto BRB e 6. permite interfaces entre os saberes científicos e populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que os/as 53 estudantes da graduação e 4 da pós-graduação, participantes do Identidade Cidadã, realizaram projetos de Acolhimento Universitário, Divulgação Científica, Atendimento Educacional Especializado, além de Ações de Voluntariado, para citar algumas ações.

Destacamos que os/as estudantes entenderam a atuação no Projeto como um diferencial formativo, porque eles/as tiveram a oportunidade de conviver com pessoas diferentes, criar e implementar seus próprios projetos, com orientação e apoio material, além de viverem o compromisso e a responsabilidade que a atuação profissional exigem.

AGRADECIMENTOS

Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social, Instituto BRB de Responsabilidade Social, Decanato de Extensão da UnB, Decanato de Ações Comunitárias da UnB, Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária – DASU e CoEduca – Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.N.; SILVA, K.C.A. da; SILVA, L.B. da; AGUIAR, N.A. de; SÃ, P.E. de; SILVA, P.H.C. da. O que te mantém de pé na Quarentena? Um espaço de memória on-line. Revista Diálogos v. 2, n. 1, p. 24-28, dezembro, 2021.

BONDÍA, J.L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº na Portaria MEC nº 572, 1 de julho de 2020. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências.. Diário Oficial da União. Edição: 125. Seção 1. Página: 30. Brasília. 2020.

BROWN, B. A arte da imperfeição. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

BÚSSOLA SOCIAL. <https://www.bussolasocial.com.br/sobre/>. Acessado em 14.10.2024.

CAIXETA, J.E. ; CUNHA, S.L.; LEDOUX, A.M.R. Extensão universitária como inovação educacional. In: CAIXETA, J.E.; CUNHA, S.L. da; MANGUEIRA, M.S.F. (org.). Extensão Universitária, inovação educacional e práticas inclusivas. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2020. 352 p. Disponível em: <http://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/12/ebook-Extensao-universitaria-1.pdf> . Acessado em 10.04.2023. p.23-41.

CAIXETA, J.E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P.F.; SILVA, R.L.J. da. (org.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2020. 584 p. Disponível em: <http://encontrografia.com/books/inclusao-educacao-e-psicologia-mediacoes-possiveis-em-diferentes-espacos-de-aprendizagem/>. Acessado em 10.04.2023.

CAIXETA, J.E.; CUNHA, S.L. da; MANGUEIRA, M.S.F. (org.). Extensão Universitária, inovação educacional e práticas inclusivas. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2020. 352 p. Disponível em: <http://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/12/ebook-Extensao-universitaria-1.pdf> . Acessado em 10.04.2023.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro , v. 30, n. 114, p. 73-93, jan. 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362022000100073&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 ago. 2023. Epub 28-Jan-2022. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903113>.

COSTA, A. C. G. Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. Instituto Aliança. [2020]. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

DESHMUKH, Jay. Speculations on the post-pandemic university campus—a global inquiry. Archnet - IJAR: International Journal of Architectural Research, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsa-lud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-1041743>.

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

GONZALÉZ, A. Estructuras de la praxis: ensayo de uma filosofia primera: Madrid, Fundación Xavier Zubiri, 1997.

INSTITUTO BANCORBRÁS. Plano de Trabalho. Texto não publicado. Brasília, 2019.

INSTITUTO BANCORBRÁS/UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Termo de Parceria. Brasília, 2019.

LADSON-BILLINGS, G. I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. Equity & Excellence in Education, v. 54, n. 1, p. 68- 78, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665684.2020.1863883>

MAGUIRE, A.; MCNAMARA, D. Human rights and the post-pandemic return to classroom education in Australia. Alternative Law Journal, v. 45, n. 3, p. 202-208, 2020.

MENEGHATTI, D. ; SILVA, L.E. DA; CARMINATI, L. H. Apatia Generalizada: um cenário de desconforto para a educação. Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica, v. 10, n.27, p. 48-66, 2024.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.; ALMEIDA, L.S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.32 (especial), p. 1-10, 2016.

MÖL, G. de S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S.l.] v. 20, n. 26, p.1-35, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. Pandemia COVID-19. Folha Informativa COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 11.11.2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde>. Acessado em 09/10/2024.

OLIVEIRA, Mauritânia Lino de. Protagonismo estudantil e inclusão: ações no contexto do ensino de Ciências em uma escola pública. 2020. [204] f., il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PADRÃO, M.R.A. de V.; ROMERO, M.L.A. de M.; SILVA, D.; CAVACA, A.G.; KÖPTCKE, L.S. Educação entre pares: protagonismo juvenil na abordagem preventiva de álcool e outras drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 7, p. 2759-2768, 2021.

PEINADO, J.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. A perspectiva de Retorno dos Alunos de uma Universidade Pública às Aulas Presenciais no Pós Pandemia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.121497. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/121497>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PÉREZ, L.M. Vivir contra corriente. Globalizar resistencias, renovar solidariedades. Editorial Amycos: Burgos, 2001.

SANTOS, T.G. dos; GARCIA, I.R.; NASCIMENTO, M.J. do; LIBÂNEO, L.C.; NASCIMENTO, M.F.; SANTOS, A.F.A. dos; ALMEIDA, M.V.S. de. Projeto espaços que acolhem: uma experiência de acolhimento na UnB. *Revista Diálogos* v. 2, n. 1, p. 29-34, dezembro, 2021.

SILVA, R.L. J. da. Das concepções à suplecomplementação: um atendimento educacional especializado para estudante paradoxalmente singular. 2024. 188f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, 2024.

SOUSA, M. do A. de. Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2011.

SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. Revista Indagatio Didactica, v. 8, p. 94-108, 2016.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Ato do(a) Decanato de Assuntos Comunitários nº 4/2021.Boletim de Atos Oficiais da UnB em 02/02/2021. Brasília: Reitoria, 2021a.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Diretoria de Atenção à Comunidade Universitária. De volta ao meu aconchego. Cartilha. Brasília: SECOM, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Diretoria de Atenção à Comunidade Universitária. Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa - CoEduca. Relatório Geral da CoEduca. Brasília: CoEduca, 2021b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Diretoria de Atenção à Comunidade Universitária. Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa - CoEduca. Relatório Geral da CoEduca. Brasília: CoEduca, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Diretoria de Atenção à Comunidade Universitária. Coordenação de Articulação da

Comunidade Educativa - CoEduca. Relatório Geral da CoEduca. Brasília: CoEduca, 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2028. Brasília: CPAG, 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Identidade Cidadã. Plataforma SIGAA. Decanato de Extensão. Brasília: SIGAA, 2023.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 1 recurso online (318 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638796>. Acesso em: 17 ago. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.020

O ESTUDO DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL NO ENSINO DE GESTÃO PÚBLICA E SUAS INTERSECÇÕES: PERCEPÇÕES ACERCA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DA CIDADE DE JACARAÚ, PB

Jaynne Silva de Oliveira¹
Marilson Donizetti Silvino²

RESUMO

Comportamento organizacional de uma empresa, seja ela pública ou privada, está diretamente ligado a fatores como o clima e a cultura organizacional dentro dessa, de for a envolver toda a equipe de colaboradores que fazem parte dessas instituições. Não diferente da gestão das empresas privadas, na gestão pública também se busca manter boas relações entre os colaboradores para que possam apresentar um bom desempenho, promovendo os resultados esperados que foram previamente planejados. A presente pesquisa foi um estudo realizado a partir do ensino da Gestão Pública no Curso de Especialização no IFRN Campus Zona Leste, e tem o intuito de analisar o clima e a cultura organizacional da Secretaria Municipal de Administração de Jacaraú/PB. Especificamente, busca descrever como é a cultura e o clima organizacional do município, relacionar as teorias da administração com os processos de cultura e clima organizacional e Identificar o nível de satisfação dos funcionários que atuam nesta secretaria. Utilizou como perspectiva teórica as contribuições de alguns autores que contribuem para a discussão da temática sobre Cultura e Clima organizacional. Realizando como procedimentos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica e exploratória de métodos mistos e de análise do conteúdo. Para consolidar o objetivo, foi utilizado um questionário em formulário on-line

1 Especializanda do Curso de Especialização em Gestão Pública do IFRN, jayneson@gmail.com;

2 Professor orientador do IFRN, Mestre em Gestão em Turismo na UFRN, marilson.silvino@ifrn.edu.br.

como instrumento de coleta de dados, elaborado a partir da ferramenta de formulário do Google Docs. Os resultados comprovaram que a Secretaria Municipal de Administração possui um clima e cultura organizacional harmônico, os quais os funcionários parecem uma família, embora presente que a integração organizacional é a aposta na produção, realização dos objetivos e cumprimentos de metas.

Palavras-chave: Ensino de Gestão Pública, Cultura Organizacional, Clima Organizacional, Liderança.

INTRODUÇÃO

A cultura organizacional se define como as células da empresa/organização, sendo possível ser reconstruída e reforçada todos os dias, por isto, a tão desejada e esperada motivação do trabalho se apresenta ante a cultura que a empresa dita a sua forma de conduzir posicionamento e suas ações. Ela se manifesta através da ética, moral e hábitos, determinando a forma como os colaboradores/profissionais pensam, agem e reagem a cada situação no cotidiano, para muitos é representada como o DNA do empreendimento.

Além disso, o clima organizacional pode ser definido pela cultura, pois ele é o resultado combinado de todos os aspectos da cultura organizacional, uma vez que, os colaboradores/profissionais são influenciados pela cultura, o clima atua como uma forma de termômetro. Pois, o clima organizacional é algo que precisa ser avaliado e verificado periodicamente, por meio de pesquisas que coletam informações dos funcionários.

Entende-se a organização como uma totalidade integrada através de diferentes níveis de relações, sua natureza é dinâmica e suas estruturas não são rígidas, embora estáveis. Ela é resultante das interações e interdependência de suas partes. Dessa maneira, após apresentar os conceitos e aspectos relevantes sobre a cultura e o clima organizacional, expõe dentro dessa proposta análises bibliográficas sobre os processos de mudanças da cultura organizacional e do clima, a evolução e adaptação às mudanças dos líderes e dos demais colaboradores.

A gestão de qualquer negócio irá depender do clima e da cultura organizacional, contudo, é preciso salientar que existe uma grande diferença entre esses dois elementos que são tão próximos e são tratados como sinônimos. Apesar disto, é necessário destacar que ambos aspectos são capazes de fazer uma empresa prosperar no mercado.

Levando em consideração a cultura e clima organizacional em uma empresa, por se tratar de um elemento que condiz com o ambiente de trabalho, envolvendo as pessoas da organização, nos partimos da seguinte questão: Qual é nível de satisfação dos servidores que atuam na Secretaria de Administração de Jacaraú?

Esta pesquisa se justifica por traçar temas que envolvem o comportamento organizacional de um órgão público municipal, que é de interesse de todos os servidores

– principalmente do gestor municipal que pode utilizar esses dados para verificar os feedback de seus empregados, verificando o clima e a cultura organizacional de sua gestão. Dado que, todas as partes de uma empresa interagem entre si continuamente o tempo todo e este por sua vez afeta o modo como as partes interagem (Cultura e Clima). Nesta linha de estudo, podemos dizer que a eficácia de uma empresa está em como ela lida com seus princípios e como os operantes do ambiente devolvem essa ação.

Assim, a presente pesquisa objetiva analisar a cultura e o clima organizacional da Secretaria de Administração do município de Jacaraú. E, especificamente, descrever como é a cultura e o clima organizacional do município, relacionar as teorias da administração com os processos de cultura e clima organizacional e Identificar o nível de satisfação dos funcionários que atuam nesta secretaria.

Portanto, para a fundamentação teorica desta pesquisa tomamos como base os estudos de Chiavenato (2014) e Pimenta (2012), além de outros autores que contribuem para essa discussão. Além disso, em relação aos procedimentos metodológicos a pesquisa é bibliografica e exploratória de métodos mistos e de análise do conteúdo. Para consolidar o objetivo, foi utilizado um questionário em formulário on-line como instrumento de coleta de dados, elaborado a partir da ferramenta do Google, o formulário Google Docs.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa quanto aos objetivos são bibliográficos e exploratórios. A pesquisa bibliográfica trata sobre a cultura e o clima organizacional. A pesquisa exploratória é caracterizada por explorar fenômenos de uma determinada temática. Gil (2006, p. 43) elucida que a pesquisa exploratória “é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionais”. Considerando que não existem trabalhos científicos que pesquise sobre a Secretaria Municipal de Administração de Jacarau-PB, é que esse estudo se torna relevante por apresentar as perspectivas e possibilidades para este setor publico.

A secretaria Municipal de Administração está localizada na Avenida Presidente João Pessoa, 696 –Centro – Jacaraú, PB. Atualmente possui 8 (oito) setores, a saber: Protocolo, Gabinete da Secretária, Coordenação de Recursos

Humanos, Coordenação de Licitação, Coordenação de Documentação, Diretoria de Identificação Civil, Junta Militar e Assessoria Jurídica.

Quanto à abordagem, foram utilizados os métodos mistos, tendo em vista que análises quantitativas como qualitativas serão empregadas em conjunto para melhor compreensão do fenômeno estudo (Creswell, 2007). Para consolidar o objetivo, foi utilizado um questionário em formulário on-line como instrumento de coleta de dados, elaborado a partir da ferramenta do Google, o formulário Google Docs.

O questionário é uma “investigação composta por um número [...] elevado de questões apresentadas [...] às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2006, p. 128). Ele foi elaborado com perguntas fechadas dicotômicas (sim, não e talvez) e de múltiplas seleções, além de perguntas abertas. O questionário foi enviado para todos os funcionários da Secretaria de Administração. O questionário foi enviado para eles por e-mails e WhatsApp, no período de 24 a 30 de novembro de 2023. Conforme informações fornecidas pela Secretária de Administração, têm-se 17 (dezesete) servidores atuando nos 8 (oito) setores desta secretaria, sendo considerados o universo da pesquisa.

A amostra foi 76,66%, já que se obteve um retorno de 13 respostas, e a amostragem utilizada foi por acessibilidade aos sujeitos.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2010, p. 127), está “à disposição de resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações e propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito”. Nessa perspectiva, as informações coletadas tiveram inferência teórica, permitindo confrontar a realidade encontrada com os referenciais teóricos abordados. Usou-se a porcentagem, de modo que os dados foram apresentados em forma de gráficos do tipo barra, além de técnicas estatísticas de distribuição de frequências absolutas e relativas, para efeitos de mensuração do nível de percepção sentido pelos estudantes.

REFERENCIAL TEORICO

A cultura organizacional é uma maneira de garantir que todos os colaboradores estarão em sintonia e trabalhando para o cumprimento dos objetivos da empresa. É a representação dos valores, crenças, atitudes e a forma que

as decisões são tomadas, os desafios são encarados e os comportamentos pré-definidos.

Neste aspecto, os gestores possuem uma função muito importante, pois é preciso ter uma visão ampla acerca da personalidade dos profissionais que fazem parte da equipe e associar as competências técnicas e comportamentais com os objetivos da organização.

Assim, é de extrema importância buscar compreender a personalidade dos colaboradores, para que dessa forma a produtividade e a satisfação no ambiente de trabalho sejam maximizadas.

Conforme Pimenta (2010) algumas empresas optarão por definir ou redefinir os pressupostos básicos, os valores e a missão que acreditam ser mais adequados ao seu negócio. Vale ressaltar dois aspectos na cultura organizacional, um diz respeito a como os pressupostos básicos que se misturam nos comportamentos e discursos, tornando-se quase imperceptíveis aos observadores externos. O outro é a relação entre cultura organizacional e poder.

Ademais, alguns pesquisadores como Pimenta (2010) e Chiavenato (2014) apresentam as características da cultura organizacional, para que haja uma melhor percepção e compreensão desta, pode-se destacar como as principais, a saber: inovação, atenção aos detalhes, orientação para o resultado, orientação para as pessoas, orientação para as equipes, agressividade e estabilidade.

Para tanto, só é possível identificar a cultura de uma organização, analisando a forma como os colaboradores percebem essas características.

A partir de uma cultura empresarial bem estabelecida é possível estimular o cultivo de um ambiente de trabalho propício e favorável ao desenvolvimento efetivo das atividades diárias e, principalmente, para o alcance dos resultados almejado pelos gestores da organização. Diante do exposto Chiavenato (2014) expõe algumas vantagens que a cultura organizacional pode oferecer para a organização, a saber:

- Uma cultura organizacional sólida pode reduzir substancialmente problemas, dificuldades e conflitos internos;
- Favorece o desenvolvimento de uma imagem positiva da empresa diante do mercado;
- A cultura organizacional diferencia uma empresa diante de seus concorrentes;

- Define uma identidade própria e senso de pertencimento a cada dos funcionários presentes;
- Proporciona uma melhor gestão e o controle eficaz de processos e de pessoas;
- Propicia uma adaptação rápida dos colaboradores à cultura empresarial;
- Uma cultura organizacional bem definida pode aumentar o comprometimento dos funcionários atuantes.

A Cultura apresenta um forte e crescente impacto no desempenho da organização, sendo sua personalidade, seu comportamento e sua mentalidade, ou seja, sua cultura organizacional um fator de reconhecimento das empresas (Chiavenato, 2014). Dessa forma, também individualiza a organização perante as demais.

O mesmo autor (2014) ainda acrescenta que, a cultura está ligada a outros elementos que podem sofrer alterações dentro da empresa como, estratégia, estruturas, sistemas de recompensas, habilidades e procedimentos. Essa mudança pode gerar resistência dos funcionários, conflitos internos e fortalecimento de uma subcultura, resultando em falta de coordenação e sintonia interna que por sua vez, atinge diretamente as relações externas.

No entanto, a cultura conversa com o clima organizacional através das atitudes dos servidores da instituição e dos modelos de gestão que é adotado. Assim, a cultura demonstra o caminho natural que é seguido, preparando a organização para uma boa reputação no mercado de trabalho.

Nas instituições públicas não é diferente, os gestores devem estar bem consolidados e proporcionar uma cultura consistente que possibilite um clima favorável e assim possuam resultados significativos, para apresentar uma boa notoriedade na sociedade.

A cultura e o clima organizacional pode causar impacto também na qualidade dos serviços. Muitas vezes, a culpa por reclamações dos clientes é atribuída aos colaboradores como se eles fossem os únicos responsáveis. Porém, os órgãos públicos não consideram que a falha pode não estar nos funcionários, mas ser resultado do contexto em que eles estão inseridos.

Assim, clima organizacional é o conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente, que é usada pelos indivíduos que trabalham e convivem no mesmo ambiente proporcionando o comportamento e a motivação. Ele está inserido no

fator de satisfação da empresa, seja no RH, gestão, processo de comunicação ou no chão da fábrica, valorizando profissionalmente e a empresa.

Concordante com Luz (2003) o clima organizacional é o reflexo do estado de realização, satisfação ou vontade dos funcionários de uma organização, em dado momento. Assim como, o estado de motivação psicológica e física. O autor extrai quatro conceitos sobre clima:

- A percepção que os funcionários têm sobre os diferentes aspectos da empresa que possam influenciá-los, positivamente ou negativamente;
- Influencia que ele exerce sobre o comportamento das pessoas no trabalho;
- A cultura organizacional que está presente em diversas conceituações de clima. Alguns autores tratam clima e cultura como sendo coisas parecidas, fazendo sempre a menção a uma empresa;
- A satisfação dos funcionários é a referência mais presente nos conceitos dos diferentes autores. Direta ou indiretamente, os conceitos dizem respeito à relação do clima com o grau de satisfação das pessoas que trabalha na organização.

Dessa forma, o clima organizacional influencia na produtividade, pois o crescimento de uma organização está totalmente inserido na vida psicológica dos funcionários. Se o clima for bom conduzirá um clima de respeito e confiança, onde, o indivíduo tende a melhorar seu estado psicológico e físico.

O conceito de clima organizacional esta relacionados aos fatores estruturais da organização. Sempre que necessário a empresa deve fazer entrevistas e pesquisas sobre o clima, pois as pesquisas é uma ferramenta fundamental para a coleta de dados de forma eficaz que dará de suporte ao planejamento estratégico e melhorias para a empresa em todos os aspectos. Segundo Ferreira, Fortuna & Tachizawa (2006) a motivação do quadro de pessoal é uma ferramenta fundamental, pois os recursos humanos existentes na empresa deverão apoiar e transmitir segurança a essas pessoas.

Somente motivado o indivíduo estará disposto a se comprometer com os objetivos das empresas, e o principal objetivo de um programa de motivação é comprometer os indivíduos as causas e objetivos da empresa visando integra-los a cultura da empresa.

O clima é afetado pelos fatores internos da organização, seja habitação, condições de saúde, lazer, família, assim como pelas próprias condições sociais a cultura organizacional é uma das mais prováveis causas. Embora, entre cultura e clima há uma razão de casualidade. Pode-se afirmar que a cultura é causa e o clima consequência. Além disso, clima e cultura são elementos intangíveis, apesar de também se manifestarem de forma concreta (Luz, 2003).

Apesar de ser intangível, a cultura se manifesta através do vestir, da arquitetura, do modo em que os funcionários se comporta e como estão instaladas as edificações. A cultura se vivencia através do relacionamento da empresa com seus concorrentes comerciais.

Portanto, Luz (2003), enfatiza que através dos conceitos de clima expressos por alguns autores é possível definir que a cultura e o clima são fenômenos complementares dentro de uma organização, o clima é um fenômeno temporal que depois pode ser ajustado, pois refere-se ao estado de ânimo dos funcionários num dado momento, já a cultura é algo permanente que só pode ser reestabelecida ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada por meio de questionário enviado para os servidores que atuam na Secretaria Municipal de Administração de Jacaraú. Com objetivo de Descrever e analisar a cultura e o clima organizacional da Secretaria de Administração do município de Jacaraú. Para conhecer o perfil dos sujeitos que responderam à pesquisa, a faixa etária é que 7 (sete) tem entre 20 e 30 anos, 3 (três) tem de 31 a 40 anos e 3 (três) tem entre 41 a 50 anos.

Em relação ao gênero dos sujeitos participantes da pesquisa 8 (oito) são do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino, no que diz respeito a formação acadêmica 6 (seis) tem superior completo, 4 (quatro) possui ensino médio e 3 (três) são pós graduados. Para iniciarmos sobre a cultura e clima organizacional os sujeitos responderam a quanto tempo atua naquele setor e 9 (nove) trabalham de 1 a 5 anos, 2 (dois) de 5 a 10 anos, 1 (um) de 10 a 15 anos e 1 (um) acima de 15 anos.

A primeira questão acerca do levantamento de informações sobre a temática estudada, busca compreender se os participantes da pesquisa sabiam o que é clima e cultura organizacional. Foi solicitado uma reflexão mais profunda possível da parte deles em norte da temática em questionamento; obtivemos, nesse sentido um resultado um tanto instigante. Todos, sem exceção, apresen-

taram diminuto discorrimento sobre o assunto, sendo suas respostas sucintas e podendo ser entendidas como esclarecimentos resumidos, o que fugiu da proposta apresentada de discorrer com maior profundidade.

No entanto, mesmo de forma simplista, os servidores direcionaram-se para um único sentido basicamente que a cultura e o clima organizacional seria a identidade organizacional da empresa. Em relação ao clima organizacional, Luz (1995, p. 6) destaca que:

O clima organizacional é o reflexo do estado de espírito ou do ânimo das pessoas, que predomina numa organização, em um determinado período. O clima é resultante da cultura das organizações; de seus aspectos positivos e negativos (conflitos). Resulta, também, dos acontecimentos fortemente positivos e negativos, que ocorrem fora delas.

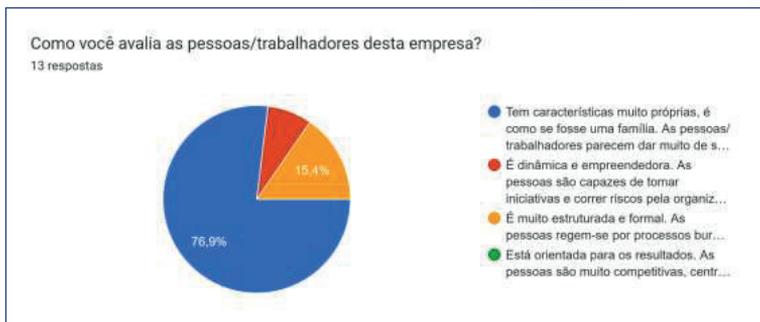
Dessa forma, o clima organizacional interfere no desempenho de todos os colaboradores, seja dos servidores que atuam na coordenação de documentação que só lidam com o público ou com a recepcionista que lida com o público em geral. A percepção do clima organizacional também ecoa sobre o público que é atendido por essa instituição, uma vez que, um funcionário que trabalha em um clima organizacional harmonioso fala positivo por sua empresa e procura atender as pessoas de maneira mais eficiente possível.

Já a cultura organizacional abordam sobre o relacionamento entre si das pessoas que atuam na instituição, uma vez que, as instituições são formadas por pessoas que traduz sentimentos, crenças, valores, cada um de seu modo. O complexo relacionamento define a maneira de ser, de atender, de envolver e de trabalhar de uma organização. Essa equipe de pessoas influencia na convivência em grupo, na cultura da organização. Para tanto, Souza (2006, p. 18) conceitua a cultura organizacional:

As organizações podem ser rígidas e flexíveis, tradicionais ou desbravadoras, cooperativas ou familiares. Não existe uma regra, uma lei que reúna todos os tipos de organização em um único modelo que possa ser regido pelos mesmos princípios, práticas ou estilos. A esse algo a mais como sentimentos, crenças, comportamento, valores, a própria estrutura entre os outros se pode chamar de cultura organizacional.

Nesse sentido, a cultura organizacional é a somatoria de valores, crenças e comportamentos desenvolvidos ou descobertos por um grupo ao enfrentar seus problemas e necessidades que influenciam com o clima da empresa.

Em seguida, os sujeitos da pesquisa foram questionados como eles avaliavam as pessoas que trabalham na mesma instituição que eles, como observa-se na figura 1.

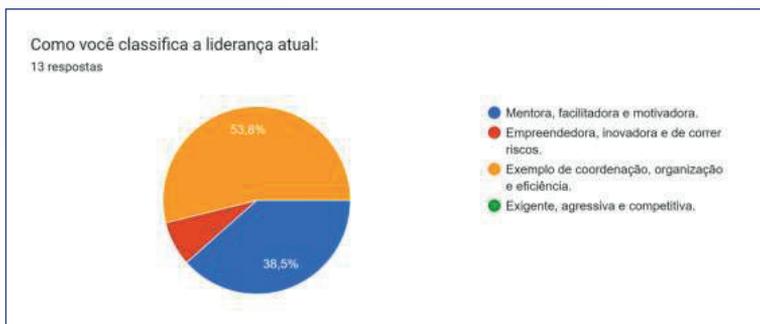


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Então, as características dos servidores da organização possui grande relevância sobre a cultura e o clima organizacional desta, pois é observado a crença, os valores e o comportamento desses indivíduos no ambiente organizacional. Através dos dados obtidos observa-se que com 76,5% considera os servidores com características muito próprias, é como se fosse uma família. As pessoas/trabalhadores parecem dar muito de si próprias. Diante do exposto, Maximiano (2000, p. 260) discorre que:

O produto dos sentimentos individuais e grupais em relação à realidade percebida chama-se clima organizacional. O clima é formado pelos sentimentos que se as pessoas partilham a respeito das organizações e que afetam de maneira positiva ou negativa sua satisfação e motivação para o trabalho.

Através desse questionamento o colaborador consegue refletir e, até mesmo, conhecer as suas características, bem como os aspectos da organização em que atua. Por conseguinte, questionamos sobre a avaliação da liderança atual, como observa-se na figura 2:



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Tais dados foram utilizados como base alguns princípios norteadores da cultura e do clima organizacional, conforme figura 2. Assim, 53,8% considera a liderança atual como exemplo de coordenação, organização e eficiência; 38,5% considera como mentora, facilitadora e motivadora.

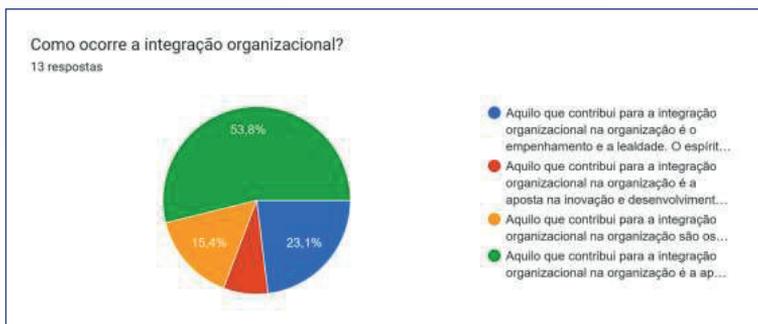
A cultura de uma empresa tem forte ligação com a liderança de seu criador, seu líder, pois tem seu elo nos primórdios da fundação da organização. Ou seja, uma empresa que cultua a fazer tudo de maneira correta, valorizando seus empregados e tras em seu alicerce a boa conduta entre os servidores da organização.

Chiavenato (2014, p. 119) contribui essa discussão ao abordar sobre motivação dos servidores, dado que, a motivação é algo inerente a existencia de um bom ambiente de trabalho, aumento da produtividade, inovação e qualidade, o autor ainda acrescenta:

O comportamento humano é motivado. A motivação é a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando à satisfação de uma ou mais necessidades. Daí o conceito de ciclo motivacional: o organismo humano permanece em estado de equilíbrio psicológico de forças psicológicas (Chiavenato, 2014, p. 119)

Ademais, a motivação é o que estimula uma pessoa a agir a sair do seu estágio de conforto e procurar vencer novas barreiras, criando uma nova necessidade de realização através de sua valorização profissional, ambiente adequado e valorização salarial.

Por fim, os participantes da pesquisa foram questionados sobre como ocorre a integração organizacional, como observa-se na figura 3.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Fazendo jus pela motivação dos colaboradores que influenciam na cultura e no clima organizacional, os participantes responderam com 53,8% que a integração organizacional ocorre é a aposta na produção, realização de objetivos e cumprimento de metas; com 23,1% é o empenhamento e a lealdade. O espírito de equipe e a coesão são característicos desta organização.

Nota-se uma controversa na figura 2 e figura 3, pois não apontaram que a liderança atual é competitiva, mas em grande escala os funcionários afirmam que a integração organizacional é a aposta na produção, realização dos objetivos e cumprimento de metas. Nesse sentido, os funcionários se proprio contradizem sobre a cultura e o clima organizacional da empresa.

Com base nas análises realizadas, como já citado anteriormente, foram pesquisados 13 (treze) servidores que atuam nos diversos setores da Secretaria Municipal de Administração de Jacaraú. Observa-se que mais da metade dos servidores apontam a liderança como exemplo de coordenação e eficiencia, mas ditam seu trabalho como cumprimento de metas, ou seja, seu ambiente é agressivo, tóxico e competitivo. Todavia, de maneira geral eles reconhecem o significado da cultura e do clima organizacional, a partir dos apontamentos sobre as competências desenvolvidas no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito dessa pesquisa foi analisar a cultura e o clima organizacional da Secretaria Municipal de Administração da cidade de Jacaraú. Dessa maneira, caracterizou-se de maneira breve como essa instituição esta subdivida em setores e a quantidade de servidores que atuam.

Então constatou-se que os servidores possuem um clima organizacional harmonioso e tranquilo, o qual possibilita a satisfação e a expectativa do público

que procura os serviços desse setor. Já, a cultura organizacional ocorre de maneira inovadora e promissora, o qual possui total influencia do clima organizacional.

Como características, observa-se que esta secretaria possui vários setores é organizada e dividida, o qual cada colaborador sabe sua atividade e o que deve fazer. Em alguns apontamentos, os servidores faz uma controversa, pois apontam a liderança como exemplo de coordenação e eficiência, mas ditam seu trabalho como cumprimento de metas, ou seja, seu ambiente é agressivo e competitivo, diferente do que abordaram na figura 1 que se caracterizam como fossem na própria família.

Como limitações da pesquisa, tem-se que o corpus foi restrito, já que o universo definido se refere apenas aos servidores que atuam apenas na Secretaria de Administração do Município de Jacaraú, e, portanto, os sujeitos da pesquisa não foi o mais amplo possível.

Por fim, cabe ressaltar que as considerações apresentadas nesta pesquisa não encerram os debates em torno do tema, mas traz contribuições das teorias adotadas sendo abordadas no contexto da Administração da cidade de Jacarau, PB, o que ainda não havia sido feito por outros pesquisadores. Portanto, levantou-se discussões que poderão gerar embasamento para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria da administração. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, D.. Recrutamento e seleção de pessoas: processo fundamental para a escolha de uma boa equipe. Paracatu, 2011.

FERREIRA, V. C. P., FORTUNA, A. A. M., & TACHIZAWA, T.. Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LUZ, R. Gestão do Clima Organizacional. Dissertação de mestrado – UFF. Rio de Janeiro, 2003.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à administração. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
PIMENTA, M. A. Cultura fora e dentro da empresa: Comunicação Empresarial. São Paulo. Alínea, 2010.

SOUZA, L. G. S. Alinhamento entre as práticas de liderança e a cultura organizacional. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Sistemas de Gestão. Niterói, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.021

MÚSICA E ENSINO DE GEOGRAFIA: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

MUSIC AND GEOGRAPHY TEACHING: TEACHING TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHIC REASONING

Mayra Gomes Alves¹

RESUMO

A música se apresenta como uma forma de comunicação universal e atemporal, capaz de transmitir mensagens e emoções de modos singulares e impactantes. Por outro lado, a geografia é o estudo da interação entre seres humanos e o espaço, explorando desde a observação de paisagens naturais até as complexas dinâmicas sociais, culturais e políticas que se desenrolam em determinados lugares. A integração desses dois campos do saber é essencial, pois ela ajuda a entender como a música influencia nossa percepção e nossa relação com o ambiente. Este artigo propõe-se a explorar como a música e a geografia se entrelaçam, investigando o potencial da música como recurso didático no ambiente educacional. Ao examinar os elementos em jogo, busca-se revelar e compreender que a educação, embora ainda adote métodos de ensino tradicionais, deve adaptar-se às mudanças nas relações que reconfiguram o espaço, com o auxílio da tecnologia, para proporcionar novos métodos de aprendizado e enriquecer as experiências em sala de aula. A música, assim, se torna um instrumento valioso no ensino de geografia, facilitando a conexão entre conhecimentos acadêmicos e experiências externas, e contribuindo para um processo educativo mais humanizado.

Palavras-chave: Geografia. Música. Ensino escolar.

1 Mestranda do Curso PROFGEO- Programa de mestrado Profissional Em Rede Nacional Em Ensino-UFCG-PB, Mayra.alves1@professor.pb.gov.br.

1 INTRODUÇÃO

A educação em Geografia busca integrar espaço e natureza, abordando a realidade cotidiana através de atividades que incentivam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento geográfico. Para promover o bem-estar da comunidade escolar, é fundamental adotar métodos ativos, como o uso de letras de músicas que reflitam a realidade e plataformas interativas, permitindo que os estudantes compartilhem suas experiências e compreendam seu contexto e realidade de vida, destacando a complexidade da Geografia como ciência.

O principal desafio para as escolas, especialmente as públicas, é manter a conscientização sobre a importância socioespacial da escola no desenvolvimento de cidadãos críticos. Nesse contexto, a interação entre música e o ensino de Geografia surge como um aspecto crucial para orientar os alunos na compreensão do espaço e das dinâmicas que moldam o mundo ao seu redor.

Portanto, atividades que utilizam metodologias ativas, como a integração de conteúdos didáticos com música, são essenciais. Esta pesquisa investiga como a relação entre música e Geografia, através da linguagem musical, pode ser uma ferramenta didática eficaz na educação escolar. O objetivo é demonstrar essa relação, refletindo sobre os elementos que serão analisados e entendendo que, embora a educação ainda adote práticas pedagógicas tradicionais, deve evoluir com as mudanças tecnológicas para oferecer novas formas de aprendizado e enriquecer as aulas. A música proporciona diversas abordagens no ensino de Geografia e deve conectar conhecimentos escolares com experiências externas, humanizando assim o processo educativo.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é bibliográfica e exploratória, permitindo uma aproximação mais íntima entre o pesquisador e o tema e, ao final, uma compreensão mais aprofundada do assunto explorado. A investigação recorreu a fontes das ciências sociais e geográficas, artigos científicos e notícias relevantes para o estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013), com o objetivo de gerar novos conhecimentos para o desenvolvimento da ciência.

METODOLOGIA

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, considerando a literatura atual sobre o tema para a elaboração do aporte teórico. As publica-

ções foram consideradas com base em critérios de inclusão, como a conexão entre a música, geografia e ensino escolar, e em critérios de exclusão, artigos que não estejam relacionados com as palavras-chave: geografia, música e raciocínio geográfico, no contexto da educação formal no Brasil.

Da mesma forma, caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, em decorrência da descrição detalhada dos dados, o caráter exploratório descritivo trata-se de quando o pesquisador relata os dados observados, através do uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a análise e observação sistemática dos dados, não existindo assim nenhuma forma de distorção dos fatos, procurando a frequência de um fato ocorrido, sua origem, suas características, e suas ligações com outros fatores, onde por parte do pesquisador não há nenhuma forma de manipulação, sendo observado, registrado e ordenados todos os dados explorados da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que diz respeito à abordagem qualitativa, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Por fim, os dados foram analisados mediante as características específicas da Análise Documental, ao passo que no contexto da pesquisa qualitativa constitui-se um método relevante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas ou pela demonstração de aspectos novos ao problema apresentado.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DOS CIDADÃOS

A educação é um poderoso instrumento de emancipação, capaz de liberar indivíduos de barreiras sociais e culturais, permitindo que alcancem seu potencial máximo como seres humanos e cidadãos ativos na sociedade. Através da educação, as pessoas são capacitadas a compreender o mundo ao seu redor, a se tornarem conscientes de seus direitos e deveres, e desenvolver habilidades e conhecimentos que lhes proporcionem autonomia e capacidade de tomar decisões.

A emancipação pela educação começa desde os primeiros anos de vida, na educação infantil, onde as crianças são encorajadas a explorar, questionar e

descobrir o mundo ao seu redor. Nessa fase inicial, a educação visa estimular a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento futuro.

No espaço escolar, como sendo um lugar de conhecimento e ponto de apoio para o crescimento humano exerce grande influência na formação dos alunos que estão inseridos nesse processo de construção social. Basta lembrar que passamos boa parte do nosso tempo em ambientes escolares, de modo que quanto mais cedo for trabalhado as práticas sociais e de convivência homem-meio ambiente, mais rápido teremos uma sociedade politizada e um ambiente equilibrado.

Ao longo dos anos escolares, a educação continua a ser um meio de emancipação, pois oferece oportunidades para que os estudantes adquiram habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. A alfabetização, o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a resolução de problemas são apenas algumas das habilidades que aprenderam para a emancipação dos indivíduos. Além disso, a educação permite que os alunos explorem diferentes áreas do conhecimento, descubram seus interesses e potenciais talentos, e abram portas para futuras oportunidades acadêmicas e profissionais.

A educação, é um direito social, de caráter universal, a Constituição Federal de 1988, trouxe no capítulo III, seção I, o título específico “Da Educação”, oportunizando assim tratativas consubstanciais. O artigo 205 apresenta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Equivale o acesso à educação como meio de fundamental para o exercício da cidadania, incorporando o indivíduo não somente ao mercado de trabalho, mas dando meio necessários para o seu desenvolvimento social.

Entre os objetivos estipulados pela ONU como meta para 2031, encontra-se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, em referência ainda a ONU, a Declaração Universal dos Direitos do Humanos, aduz: “Toda a pessoa tem direito à educação[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais[...]” (ONU, 1948).

Sendo assim, a educação deve ser pautada na Dignidade da Pessoa Humana e nos direitos fundamentais, sendo instituído a educação em direitos fundamentais, junto a ele submergiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, tratando a educação como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Tendo como objetivo o reconhecimento de cada indivíduo como sujeito de direitos, exercendo assim a capacidade do exercício e promoção destes, bem como o devido reconhecimento e respeito dentre os direitos de outrem.

O ENSINO DA GEOGRAFIA E SUAS PARTICULARIDADES

De acordo com Queiroz e Cardoso (2016) o ensino da Geografia é uma disciplina fundamental dentro da educação, pois visa compreender a relação entre o ser humano e o espaço que ele habita, analisando a interação entre a sociedade e o ambiente. Essa ciência estuda o espaço geográfico e suas características, como paisagens, clima, relevo, recursos naturais, culturas e atividades digestivas.

Nessa oportunidade, ao tratar sobre a importância do ensino da Geografia em sala de aula, Leite, Sá e Rocha Filho, apresentam o seguinte:

A Geografia busca estudar a interação da sociedade em si e as transformações da natureza, estudar o espaço onde as pessoas vivem e a interação entre todos os elementos. Graças a Geografia é possível entender as transformações do espaço e das relações do homem com a natureza englobando outros diferentes âmbitos. Tendo como foco principal da Geografia entender a dinâmica do espaço para ajudar no desenvolvimento das construções de ações do homem sobre si próprio. O homem deve buscar conhecer e compreender as formas de relevo, fenômenos climáticos, e as composições sociais (LEITE; SÁ; ROCHA FILHO, 2020, p. 3).

As particularidades do ensino de Geografia podem variar de acordo com o nível de ensino (ensino fundamental, médio, superior), conforme as diretrizes curriculares do país e até mesmo a abordagem metodológica adotada pelo professor. No entanto, de acordo com Velloso (2020) existem alguns aspectos comuns que podem ser destacados, a seguir:

- Contextualização: O ensino da Geografia deve estar sempre contextualizado com a realidade do aluno, buscando relacionar os

conhecimentos geográficos com o cotidiano, a fim de tornar o aprendizado mais significativo.

- **Multidisciplinaridade:** A Geografia se relaciona com outras disciplinas, como História, Biologia, Sociologia, Economia, entre outras. Portanto, é importante promover a integração de conhecimentos, mostrando como as diferentes áreas do conhecimento se conectam para melhor compreender os fenômenos geográficos.
- **Análise espacial:** A Geografia busca entender a organização do espaço, como as atividades humanas se distribuem e se interconectam territorialmente. Isso envolve o uso de mapas, gráficos, imagens de satélite e tecnologias geoespaciais para analisar e representar as informações geográficas.
- **Questões globais e locais:** A Geografia não se restringe apenas ao estudo de regiões distantes. É importante também abordar as questões locais, compreendendo a realidade próxima dos alunos e sua relação com o contexto global, destacando a importância da cidadania e consciência ambiental.
- **Abordagem de temas contemporâneos:** A Geografia também deve abordar temas atuais, como mudanças climáticas, migrações, urbanização, desigualdades socioespaciais, globalização e desenvolvimento sustentável. Isso ajuda a despertar o interesse dos alunos e a conscientizá-los sobre os desafios enfrentados no mundo atual.
- **Trabalho de campo:** Para compreender a Geografia de forma prática e vivencial, é recomendável realizar atividades em campo, como visitas a espaços urbanos, rurais, ecossistemas naturais, patrimônios históricos, entre outros.
- **Uso de tecnologia:** A incorporação de tecnologias no ensino da Geografia pode ser uma ferramenta valiosa para tornar as aulas mais interativas e envolventes, como o uso de softwares de geoprocessamento, aplicativos móveis, realidade virtual e simulações.
- **Promover o pensamento crítico:** O ensino de Geografia deve estimular o pensamento crítico, uma reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais e a capacidade dos alunos de pensar em soluções para os problemas enfrentados na atualidade.

Em suma, o ensino da Geografia busca formar cidadãos mais conscientes do mundo em que vivem, capacitando-os a entender as relações complexas entre a sociedade e o espaço geográfico, e ansiosos para uma visão mais ampla e sustentável da realidade. No entanto, é importante notar que o ensino da geografia está em constante evolução para acompanhar as mudanças sociais, aceleradas e tecnológicas.

Dessa forma, para superar a deficiência da formação dos professores ou até mesmo a desatualização se revela necessária a utilização de materiais que promovam a contextualização de forma que se concentre na transmissão dos conteúdos da geografia mais clara e que ao mesmo tempo desperte o interesse do corpo discente, uma vez que com o avanço dos meios tecnológicos, a utilização de ferramentas mais práticas/lúdicas, porém, que cumpram o seu papel de transmissão de conhecimento se mostra mais adequada para promoção da concentração e desenvolvimento entre os ouvintes do que um ensino pautado em decorar textos e conteúdo que brevemente serão dispersados.

MÚSICA E APRENDIZAGEM

A relação entre a música e a aprendizagem tem sido um tema de grande interesse ao longo da história, refletindo a capacidade da música de exercer um impacto positivo no processo educacional. A ligação entre música e aprendizagem não só enriquece a experiência educacional, como também estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Assim como outras civilizações antigas, os gregos atribuíam suas canções aos deuses, que eram consideradas uma criação e expressão completa do espírito, como um meio para atingir a perfeição.

A música desempenha um papel fundamental na educação desde a época dos gregos e romanos, com Platão e Aristóteles já se ouvia sobre a relevância da música para a formação de um indivíduo completo (SANTOS, 2019). Entretanto, a forma como a música foi incorporada à educação variou ao longo dos séculos e em diferentes culturas. Na idade média, a música era associada à religião e desempenhava um papel central na educação eclesiástica, com o Renascimento, a música foi valorizada não só por ser espiritual, mas também por ser uma forma de arte e cultura (SANTOS, 2019).

O século XIX marcou uma grande mudança na relação entre música e aprendizagem. Com o progresso da educação pública, a música foi incorporada

aos currículos escolares. Havia a crença de que a música poderia aprimorar a disciplina e a concentração dos estudantes. Além disso, o ensino de música foi considerado um meio de desenvolver o gosto pela beleza e pela criatividade (LOUREIRO, 2009). Ambas as abordagens provocaram uma revolução na forma como a música é ensinada, enfatizando a relevância do aprendizado musical através de abordagens interativas e envolventes.

A música surgiu no Brasil com uma grande influência na diversidade cultural que marcou a história do país. As tradições dos povos indígenas, europeus e africanos se combinaram para criar uma cultura musical singular e diversificada. Até os dias de hoje, essa herança cultural ainda exerce influência e inspirações na música brasileira (MAGALHÃES, 2006)

No que se refere ao Brasil, a história da música está relacionada à combinação de elementos de diferentes culturas, como a indígena(nativos), africana (escravos) e europeia (colonizadores), que formou uma série de estilos musicais, dentre estes podemos criar o samba, os cantos religiosos, os cânticos ritualísticos, a ciranda o coco de roda (Azevedo, 2013). Durante o século XX, a música brasileira foi reconhecida internacionalmente, principalmente por artistas como Carmen Miranda, João Gilberto, Gilberto Gil, Caetano Veloso e outros que exploraram e inovaram os gêneros musicais tradicionais criando formas musicais.

A utilização da música no ensino escolar atual pode ser realizada de diversas maneiras. Muitas escolas ainda têm aulas de música formal, que inclui teoria musical, instrumentos e canto. Contudo, a música pode ser incorporada de forma interdisciplinar, estabelecendo uma relação entre ela e outras disciplinas, como Geografia, história, literatura e matemática, o que enriquece a compreensão dos alunos.

Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem em torno de um mesmo objeto de conhecimento. É fundamental que o professor tenha profundo conhecimento sobre sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de estudo, para dialogar com os colegas de outras disciplinas (BITTENCOURT, 2004, P. 256 *apud* FAZENDA, 1998).

Ao incluir elementos musicais nas aulas de Geografia, é viável criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e atrativo para crianças e jovens. A música é muito emocional e pessoal e quando combinamos com a Geografia,

podemos fazer com que os alunos se interessem de forma eficaz do que simplesmente apresentando conteúdos tradicionais. A música, como um recurso para o ensino-aprendizagem, tem se mostrado extremamente eficaz.

As letras musicais podem auxiliar os estudantes a memorizarem fatos históricos, fórmulas matemáticas de uma forma mais acessível e divertida. As melodias e a repetição presentes nas canções facilitam a fixação de determinado conteúdo. Além disso, a música pode ser uma forma eficaz de introduzir cultura e diversidade nas salas de aula, ao examinar canções provenientes de diversas regiões, os estudantes apreciam novos sons e ritmos, e compreendem as tradições, valores e visões de diferentes culturas.

As atividades musicais em grupo, tais como tocar instrumentos simples, realizar composições, requerem que os estudantes trabalhem em conjunto, aprimorando suas habilidades de comunicação e colaboração. Outro aspecto importante, é o estímulo ao desenvolvimento das competências linguísticas, pois as letras de músicas oferecem ao aluno um repertório diversificado de vocabulário como a estrutura gramatical e os estilos de linguagens. Além de analisar, e discutir as letras, também ajuda na interpretação de textos, no pensamento crítico e na expressão verbal (DOHME, 2009, p. 57/58).

A música é uma ferramenta eficaz, pois promove o engajamento, facilita a memorização, promove a colaboração, introduz a diversidade cultural e aprimora as competências linguísticas (SANTIAGO, 2018). Ao incluir a música de forma planejada no currículo, os educadores podem criar um ambiente estimulante e enriquecedor, tornando o processo de ensino mais atrativo e duradouro.

Cavalcanti (1998) salienta que o ensino é um processo de conhecimento que envolve mudança qualitativa no pensamento dos estudantes. A memorização de dados não é uma forma de aquisição de conhecimento, e não promove uma mudança significativa na forma como pensamos ou compreendemos o assunto. Contudo, o autor reconhece que a memorização é uma ferramenta relevante no processo de aprendizado. Em muitos casos, ela é necessária como um ponto de partida para uma compreensão mais aprofundada para entender melhor um assunto. Outro ponto importante mencionado por Cavalcanti é que a memória é seletiva. Isso significa que nos lembramos melhor das informações que têm mais relevância e significado para nós mesmos.

A inclusão da música no currículo escolar é justificada por diversas razões educacionais e legais que reconhecem o seu valor como ferramenta pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) enfatiza

a relevância do ensino da arte, como uma disciplina obrigatória na Educação Básica. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Artigo 26, Parágrafo 2º, destaca que “os sistemas de ensino incluirão a educação artística, em todas as etapas da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Isso inclui o ensino da música como parte fundamental do currículo escolar. Dessa forma, as escolas têm a obrigação legal de proporcionar aos alunos experiências educativas que envolvam música, permitindo o desenvolvimento de suas capacidades artísticas e criativas.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que fornecem diretrizes para a elaboração dos currículos nas instituições de ensino. Os PCNs enfatizam a música como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas na educação básica, reconhecendo a música como um meio de desenvolver a percepção auditiva, a expressão criativa e a compressão cultural. Assim sendo, é crucial que as instituições educacionais sigam as diretrizes legais e proporcionem oportunidades para os alunos explorarem a música como parte de sua formação integral.

A pesquisa traz a linguagem musical como recurso pedagógico, na certeza que ao integrar a linguagem musical ao ensino de Geografia, os educadores podem tornar o aprendizado mais dinâmico, criativo e envolvente para os alunos. Essa abordagem pode estimular a criatividade, a sensibilidade cultural e a compreensão das complexas relações entre a geografia e a cultura.

LETRAS MUISCAIS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso de letras musicais como ferramenta didática no ensino de Geografia é uma estratégia pedagógica poderosa que pode tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Ao explorar músicas que possuem referências geográficas ou que abordam temas relacionados à Geografia, os educadores podem alcançar vários objetivos importantes.

Ribeiro (2013) apresenta que este processo se revela como um método pedagógico lúdico, uma vez que dá prioridade a criação e a liberdade de expressão. Sendo assim, por meio dessa ferramenta os alunos aprendem de forma menos rígida e mais prazerosa, o que possibilita um maior alcance quanto aos mais diversos níveis de conhecimento e desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, Silva (2015) apresenta que de acordo com a letra os professores podem se envolver e trabalhar conteúdos relacionados a diferentes categorias geográficas em sala de aula. Na letra da música elementos relacionados ao conteúdo de geografia física Geografia Humana e climatologia são descritos de várias maneiras. dos seguintes conteúdos: vegetação, clima, movimento do sistema solar e espaço geográfico.

Diante dessas abordagens, os professores de geografia podem se beneficiar de outras ferramentas que complementam a gama de assuntos relacionados aos dados geoespaciais e suas mudanças. Dessa forma, você enriquecerá sua aula e aprimorará sua metodologia, tornando-a mais dinâmica e agradável, e os alunos terão grande aceitação.

De acordo com Muniz (2012) enfatiza-se o uso da música como recurso pedagógico nas aulas de geografia, com o propósito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A música é apresentada como uma ferramenta não tradicional, mas motivadora e capaz de engajar os alunos, proporcionando uma abordagem crítica dos temas presentes em suas letras.

É importante ressaltar que o objetivo não é substituir o livro didático ou as ferramentas tradicionais, mas sim introduzir uma nova prática complementar que enriqueça o conteúdo, possivelmente tornando-o mais interativo e participativo em comparação a uma abordagem puramente expositiva. Desta forma, os alunos podem alcançar um aprendizado mais aprofundado e significativo.

Velloso (2020) ao realizar um trabalho pautado na metodologia de inserção da música no ensino da geografia, constatou que é possível afirmar que a utilização da música como ferramenta de ensino e aprendizagem revela-se viável, uma vez que engloba aspectos que estimulam o debate e a interligação entre a Geografia Acadêmica e a Escolar.

Além disso, ela reflete a realidade dos alunos ou permite que eles comparem com suas próprias vivências. Ao mesmo tempo, a música atua como uma inibidora da timidez, permitindo que os alunos mais retraídos acompanhem a letra, questionem e debatam seu conteúdo, assim como o complementar exposto durante a aula.

A título de exemplo apresenta-se algumas canções que podem ser trabalhadas em sala de aula pelo professor em conjunto com os alunos, ao considerar algumas das principais áreas da geografia enquanto ciência que estuda fenômenos dos mais diversos, como climáticos e/ou referentes a ação do ser humano no meio ambiente natural e suas alterações.

Quadro 1: Letra da Música Vida Nordestina – Composição: Djavan

**Vida Nordestina
Djavan**

A vida não é de festa
Para o povo do sertão
Mas até quem não tem empresta
Dá a mão

A vida é mais dolorida
Pra esse povo sofredor
Mesmo assim só se vê perdida
De amor

Até o lar onde falta o pão
Tem lá seus dias de alegria
Ao abrigar uma novena
Pra fazer oração

A fé do povo é o que há de seu
Sem ela tudo vai ser pior
Nem roça, nem gado
Existem sem Deus

Mas quando é dia de festa
Todo povo do sertão
Dança para aparar as arestas
Do coração

As moças já tão bonitas
Ficam lindas como quê
E o homem nem acredita
No que vê

Vestindo igreja e palácio
Coroa e catedral
Para o reisado se dançar
Chegança e pastoril
Se dança pelo natal

Dia de reis é o final
Coco de roda e toré
Orgulho da região
Que agradava a lampião

Guerreiro e maracatu
Quadrilha e bumba-meu-boi
E só saudade
Depois

Fonte: LETRAS (2023).

Nesse sentido, verifica-se a existência de um conjunto de questões que precisam ser observadas para o planejamento do uso da música na interpretação geográfica, conforme apresentam Copatti e Barcellos (2021) como: O que ensinar? Por que ensinar estes conteúdos/temas? Para quem ensinar? Como/de que forma abordar estes temas/conteúdos? Que estratégias podem ser usadas?

Além disso, os autores supramencionados acrescentam que da mesma forma, há de se considerar o que é referente a interpretação geográfica das músicas regionais, por exemplo: temas, conceitos geográficos, aspectos semelhantes ao lugar em que se vive (físico, cultural, social etc.) e proposições apresentadas pelos discentes em conjunto com o professor(a).

Quadro 2: Letra da Música Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem) – Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento.

Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem) Milton Nascimento

Uma notícia está chegando lá do Maranhão.
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.

Veio no vento que soprava lá no litoral
de Fortaleza, de Recife e de Natal.

A boa nova foi ouvida em Belém, Manaus,
João Pessoa, Teresina e Aracaju
e lá do norte foi descendo pro Brasil Central
Chegou em Minas, já bateu bem lá no sul!

Aqui vive um povo que merece mais respeito!
Sabe, belo é o povo como é belo todo amor.

Aqui vive um povo que é mar e que é rio,
E seu destino é um dia se juntar.

O canto mais belo será sempre mais sincero.
Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar.

Aqui vive um povo que cultiva a qualidade,
ser mais sábio que quem o quer governar!
A novidade é que o Brasil não é só litoral!

É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul.

Tem gente boa espalhada por esse Brasil,
que vai fazer desse lugar um bom país!

Uma notícia está chegando lá do interior.
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.
Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil,
não vai fazer desse lugar um bom país!

Fonte: LETRAS (2023).

Nesse sentido, menciona-se que a partir da apresentação da música podem ser feitas as seguintes perguntas: De que forma a notícia se seguiu pelos diversos pontos do Brasil? Qual é o estado brasileiro cuja capital é Fortaleza e em que região ele está localizado? Interpretando a expressão “foi descendente pro Brasil Central”, qual lugar do Brasil você acredita que seja referido pela expressão Brasil Central? Argumente sobre quais regiões do Brasil foram alcançadas pela notícia mencionada na música. Liste quais capitais e os estados mencionados na música.

Além disso, Oliveira (2021) apresenta mais uma possibilidade de disseminação de conteúdos da geografia através das músicas, uma vez que o autor criou uma *playlist* com mais de 40 músicas para aprender Geografia pelo navegador do Spotify, disponibilizado no seguinte link: <https://open.spotify.com/playlist/3HU8qi52NotXJb2UQEfAB>, acrescentando-se que essa seleção permitirá que você embarque em uma viagem pelo Brasil e pelo mundo, apreciando tanto os clássicos da música brasileira quanto as obras de artistas contemporâneos.

Dito isto, o autor acrescenta que dentre os diversos benefícios proporcionados pelo hábito de ouvir música, encontramos não apenas o alívio de dores, a melhoria da memória e a sensação de bem-estar, mas também uma valiosa oportunidade de aprender Geografia. A aprendizagem da Geografia através da música abrange uma vasta gama de temas, desde letras que expressam críticas sociais até reflexões de paisagens, histórias de migração e reflexões sobre as relações do mundo globalizado, entre outros.

Dessa forma, compreende-se que o emprego dessa metodologia no ensino da Geografia é de extrema importância, pois desempenha um papel fundamental na forma como os conteúdos são transmitidos aos alunos, influenciando diretamente o processo de aprendizagem.

Ao passo que uma metodologia bem estruturada pode tornar os conceitos geográficos mais claros e acessíveis aos alunos. Ela fornece diferentes estratégias para apresentar o conteúdo, levando em consideração as características individuais dos estudantes, seus interesses e seu contexto de vida.

Além disso, apresenta-se como estímulo ao interesse e à participação, através de uma abordagem metodológica envolvente e dinâmica pode despertar o interesse dos alunos pela Geografia. Através de atividades práticas, tanto em sala de aula quanto em trabalhos de campo, uso de tecnologias, debates e projetos, os estudantes são motivados a participar ativamente das aulas.

A metodologia pode estabelecer conexões entre os conceitos geográficos e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Ao relacionar os conteúdos com situações cotidianas, problemas socioambientais e questões atuais, a Geografia se torna mais relevante para os estudantes.

Da mesma forma que contribui para o desenvolvimento de habilidades, ao passo que uma boa metodologia visa não apenas ao conhecimento teórico, mas também ao desenvolvimento de habilidades essenciais, como análise espacial, interpretação de mapas, leitura crítica de informações geográficas, entre outras habilidades importantes para a formação dos alunos.

No que tange ao fomento ao pensamento crítico, compreende-se que através de metodologias que promovem o debate, a reflexão e a análise de diferentes perspectivas, os alunos são estimulados a desenvolver o pensamento crítico sobre questões geográficas, entendendo a influência dos fatores espaciais na sociedade e no ambiente através da música.

Além do mais, verifica-se a valorização da interdisciplinaridade, pela possibilidade de integração da Geografia com outras disciplinas, promovendo uma visão mais abrangente e completa do mundo. Isso permite que os alunos compreendam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, a escolha adequada da metodologia no ensino da Geografia é essencial para tornar as aulas mais interessantes, estimulantes e eficazes, garantidas para uma formação mais significativa e completa dos alunos em relação aos aspectos espaciais e sociais do mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizados esses apontamentos, se tem por considerações finais os seguintes pontos, em observância aos objetivos propostos, o uso da música nas aulas de geografia podem estímulo à criatividade e ao interesse, ocorre a conexão emocional, a contextualização dos conteúdos, a fixação de conteúdo, a aprendizagem lúdica, o estímulo ao trabalho em grupo e a diversidade cultural, a inclusão e engajamento e por fim, a reflexão crítica, a partir das mensagens sociais ou políticas podem incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre questões geográficas e globais, desenvolvendo uma consciência cidadã mais ativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. S.; Furlanetto, K. C.; Duarte, A. (2018). **A Música e os Sentidos do Espaço. In: Música e suas Interfaces: Diálogos entre Arte e Ciência.** Editora EDUFSCar. Página 202.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

CARDOSO, Cristiane.; QUEIROZ, Edileuza Dias de. **REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA:** desafios e perspectivas. 2016. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

COPATTI, Carina.; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. A MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: aportes para compreender as regionalidades a partir do lugar. **Revista Geografar**, Curitiba, v.16, n.2, p.470-485, jul. a dez./2021.

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FAZENDA, C.A. Ivani-**Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

FUINI, L. L. O ensino da Geografia e seus conceitos através da música. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 38, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2016.

LEITE, João Paulo Angelo.; SÃ, Leonardo Nogueira de.; ROCHA FILHO, Gilson Brandão da. **A Importância do Ensino da Geografia em Sala de Aula:** um olhar sobre a valorização da prática docente e a aprendizagem. SOCIEDADE 5.0:

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E AMOR. RECIFE. VII COINTER PDVL 2020. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1624.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LETRAS. **Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem) - Milton Nascimento.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LETRAS. **Vida Nordestina - Djavan**. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música Na Escola Fundamental (o)**. Papirus Editora, 124p. 2007.

MAGALHÃES, M. (2006). **A História da Música Brasileira**. Editora Universidade de Brasília. Página 26.

MUNIZ, A. A música nas aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em: www.revistaensino-geografia.ig.ufu.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

OLIVEIRA, Matheus. **Músicas para aprender Geografia**. 2021. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2021/01/19/musicas-para-aprender-geografia/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, S. S. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. **Revista Online – Psicologado**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-noprocesso-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SANTIAGO, Diana. **Prática musical, memória e linguagem**. EDUFBA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29514>.

SANTOS, M. (2019). **O Desafio da Educação Básica para a Renovação do Ensino de Geografia**. Geosul, 34(67), 25-49.

SILVA, Renágila Soares da. **A importância da música nas aulas de geografia: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia**. Cajazeiras, 2015.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares. A música no ensino de Geografia: uma ferramenta de ensino e aprendizagem. **Rev. Ponto de Vista**, n. 9, v. 3, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.022

DO TEATRO POBRE À PEDAGOGIA/ESTÉTICA DO OPRIMIDO: POR UMA EDUCAÇÃO COM MENOS ADJETIVOS E MAIS VERBOS¹

Cristiane Agnes Stolet Correia²
Maria Gabrielle de Deus Silva³

RESUMO

Em uma sociedade plural como a brasileira, onde cada vez mais as questões relacionadas à classe, raça, gênero e sexualidade se fazem presentes nos debates políticos e pesquisas, a educação tradicional importada da Europa séculos atrás se vê limitada, não sendo capaz de atender estas demandas atuais, e em muitos casos contribui para manutenção dos preconceitos em relação a estes grupos. Tanto Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido, como Augusto Boal com a Estética/Teatro do Oprimido pensaram em formas de combater a opressão, cada um partindo de sua área de atuação. Neste contexto, o Teatro Pobre de Grotowski pode ser pensado como um possível caminho para auxiliar no desenvolvimento dos educandos em prol de uma educação autônoma, libertadora e decolonial. O objetivo geral é refletir sobre a relação entre as possíveis contribuições que as estéticas teatrais abordadas podem promover para uma educação autônoma, libertadora e decolonial. Dessa forma são propostos como objetivos específicos: a) conceituar o Teatro Pobre refletindo sobre os elementos essenciais; b) ampliar/aprofundar a perspectiva do Teatro Pobre a partir do diálogo com outras estéticas teatrais; e c) de que forma o Teatro Pobre em diálogo com a Pedagogia/Estética do Oprimido pode ser um caminho que contribui para uma educação autônoma e libertadora. Este trabalho se

1 Este trabalho é o resultado do Projeto de Iniciação Científica- PIBIC/UEPB Cota 2023-2024. Realizado no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI

2 Doutora e professora da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, cristianeagnes@servidor.uepb.edu.br;

3 Graduanda pelo Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, maria.deus@aluno.uepb.edu.br

fundamenta no que diz respeito às estéticas teatrais em autores como Boal (2008), Grotowski (1992) e Barba (2010). Em relação à educação, o principal autor é Paulo Freire (2018). O teatro pensado por Grotowski busca o pleno desenvolvimento do ator, trabalhando o físico, o emocional, o psicológico, a espiritualidade e questões profundas, sejam elas individuais ou não. Este é um caminho possível para que em diálogo com a Pedagogia/Estética do Oprimido se possa lograr uma educação autônoma e libertadora a partir do desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Teatro Pobre, Estética do Oprimido, Pedagogia do Oprimido, Educação, Autonomia.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os avanços tecnológicos permitem cada vez mais a democratização ao acesso à informação, ao conhecimento e discussão sobre questões como classe, raça, gênero, sexualidade e inclusão, temas estes que se fazem presentes nos debates políticos e nas pesquisas acadêmicas. Nota-se então, a necessidade de uma educação que vá além daquilo proposto por modelos tradicionais nos quais os professores são vistos como detentores do conhecimento e os alunos meros receptores, esses modelos pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico dos educandos, mantendo preconceitos e opressões.

O termo “oprimidos” é usado por Paulo Freire (2018) e Augusto Boal (2008), para se referirem a um grande grupo de pessoas que, por não terem se apropriado de certos instrumentos (palavra, som, imagem), são manipulados e oprimidos por uma elite dominante.

Ambos (Freire e Boal), desde suas áreas de atuação (educação e teatro respectivamente), entendem que a falta de um olhar crítico sobre o mundo faz com que os oprimidos continuem nessa posição, e só a partir do momento que aprendem a pensar de forma crítica, transformando suas reflexões em ações, ou seja, a partir da práxis, podem iniciar verdadeiramente seu processo de libertação.

É a partir de suas respectivas áreas que estes dois brasileiros propõem formas de libertação, ou seja, a Pedagogia do Oprimido e a Estética do Oprimido. Interessante observar que tanto a pedagogia como a estética são do oprimido e não para o oprimido, pois apenas o próprio oprimido é que pode forjar essa pedagogia/estética que o libertará, inclusive porque isso não é de interesse dos opressores⁴, pelo contrário, estes preferem a manutenção da ordem que os favorece.

Nesse contexto, o Teatro Pobre, em conjunto com a pedagogia/estética do oprimido, oferece um campo fértil para reflexão sobre novas possibilidades pedagógicas que contribuam para autonomia e libertação dos educandos, uma vez que Grotowski (criador do Teatro Pobre) define teatro como encontro, o teatro pode existir sem qualquer outro recurso, menos sem o encontro entre

4 É fundamental ressaltar que tanto o lugar do opressor como o do oprimido não são estáticos; uma mesma pessoa pode ocupar ambos lugares em diferentes momentos e contextos.

pessoas, o mesmo pode-se pensar da educação, esta pode acontecer sem qualquer outro recurso, menos sem a relação educador-educando.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a relação entre as possíveis contribuições que as estéticas teatrais abordadas podem promover para uma educação autônoma, libertadora e decolonial. Dessa forma são propostos como objetivos específicos: a) conceituar o Teatro Pobre refletindo sobre os elementos essenciais; b) ampliar/aprofundar a perspectiva do Teatro Pobre a partir do diálogo com outras estéticas teatrais; e c) pensar de que forma o Teatro Pobre em diálogo com a Pedagogia/Estética do Oprimido pode ser um caminho que contribui para uma educação autônoma e libertadora.

Para alcançar os objetivos propostos de maneira satisfatória, a estrutura do artigo não segue a ordem dos objetivos específicos. Inicialmente, são contextualizadas as questões relativas a Pedagogia/Estética do Oprimido. Em seguida, é feita a conceituação dos principais elementos do Teatro Pobre, a partir dos quais serão estabelecidos os diálogos entre o Teatro Pobre e a Pedagogia/Estética do Oprimido.

Com base nesse caminho, pretende-se explorar as potencialidades do Teatro Pobre como um meio para promoção de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia do educando e de um saber mais inclusivo e emancipador.

METODOLOGIA

O presente trabalho se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, pois se baseia essencialmente em materiais publicados sobre os temas discutidos, no entanto, não se trata da repetição ou reprodução destes, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p.183) “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, dessa forma a pesquisa bibliográfica contribui para aprofundar e atualizar o saber, mediante o estudo e análise de trabalhos já publicados.

A seguir será apresentado, de forma breve, o percurso metodológico seguido para realização deste trabalho. Em um primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os temas abordados, tendo como base principal Paulo Freire (pedagogia da autonomia e do oprimido) e Augusto Boal (2008) com suas Pedagogia/Estética do Oprimido respectivamente; e Jerzy

Grotowski (1992) com o Teatro Pobre, bem como trabalhos de outros teóricos relevantes para complementar e enriquecer as discussões.

Em seguida foi feita a leitura e fichamento, para então realizar a análise das referidas obras, apresentando pontos de encontro e/ou divergência, fazendo uma aproximação entre algumas ideias das estéticas teatrais com as ideias sobre educação de Freire, para propor um possível caminho educativo de autonomia e libertação.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife, teve uma longa trajetória na educação, lutou ativamente pela erradicação do analfabetismo e para uma educação libertadora. Segundo ele, a educação é usada como instrumento de opressão, por aqueles que estão no poder, como uma forma de garantir que as coisas continuem favorecendo a estes (FREIRE, 2018).

A concepção bancária/tradicional a qual Freire se refere tem sua origem, no Brasil, com a chegada dos portugueses. Desde o início da colonização, com a chegada dos jesuítas, os saberes destes foram impostos às pessoas que já habitavam estas terras e também àqueles que foram trazidos depois para serem escravizados, em uma tentativa de homogeneização de saberes e de formas de ver o mundo (SOARES *et al*, 2023), as marcas desse tipo de educação são vistas até hoje,

Essa supressão de conhecimentos dos povos originários brasileiros, ou seja, o apagamento desses saberes, é um mecanismo da colonialidade que sobrevive até hoje nos currículos, nos livros didáticos, na formação básica e na superior, nas pesquisas acadêmicas e na formação continuada de professoras/es (SOARES *et al*, 2023, p. 4).

É possível perceber que desde a fundação do Brasil a educação foi usada pelos colonizadores para oprimir os nativos, assim como outros povos trazidos de fora. Apesar de que uma das faces mais visíveis da opressão é a violência física, esta não é a única, neste contexto o oprimido seria “[...] todo ser, indivíduo que sofre qualquer tipo de violência, seja ela, física, social ou psicológica e que na maioria dos casos têm medo de se libertar dessa situação” (SILVA, 2016).

Assim, a substituição dos saberes dos povos mencionados, pelo saber daquele que os oprimia não apenas é uma forma de opressão, como também

uma forma de manutenção dela, pois ao impor sua forma de ver o mundo e entendê-lo, retira-se dos oprimidos os recursos para questionar e ir em contra desse sistema.

Além disso, gera uma desvalorização intelectual, como se o conhecimento produzido por outros fosse inferior, ou inválido, o que inferioriza não só o conhecimento, mas também os indivíduos (SOARES *et al*, 2023).

Essa forma de educação, impondo conhecimentos sem levar em consideração o que os educandos têm a contribuir e invalidando seus conhecimentos de mundo, ainda se faz presente na atualidade, na formação dos professores e em sua prática de ensino (SOARES *et al*, 2023).

Porém, da mesma forma que a educação pode ser usada como instrumento de opressão, também pode ser usada para a libertação. Para isso se faz necessária uma educação que contribua para que os educandos aprendam a pensar criticamente e sejam ativos no seu processo de aprendizagem (FREIRE, 2018).

Em uma concepção tradicional de educação, a qual Freire (2018) se refere como “concepção bancária”, o aluno é tido como um ser passivo, apenas recebe as informações. Em outras palavras, os conteúdos são depositados no estudante, que não aprende a pensar criticamente ou questionar, e que portanto não desenvolve as ferramentas necessárias para se libertar.

Neste contexto, o educador é visto como uma autoridade detentora do conhecimento e responsável por depositá-lo nos educandos, é ele quem escolhe os conteúdos, quem fala, quem sabe, é ele quem educa. Já o aluno é o que recebe os conteúdos de forma passiva, o que ouve, o que é educado (FREIRE, 2018). O que é valorizado nessa perspectiva é o quanto o aluno consegue memorizar (BARBOSA, 2008).

Esse tipo de educação visa ao preparo dos alunos para o mercado de trabalho, onde eles precisam se adequar tanto ao sistema de ensino, como ao mercado. Embora isso, em si, não constitui um problema, a problemática surge quando a educação se limita apenas a uma instrumentalização. Nesse contexto, a formação contribui para manutenção desses sistemas, como para a perpetuação de preconceitos, uma vez que essas pessoas estão sendo ensinadas apenas a reproduzir discursos e ações impostos, sem a devida reflexão crítica sobre eles.

Essa concepção não contribui para a autonomia dos alunos, uma vez que estes são passivos diante de seu próprio processo de aprendizagem, não aprendem a tomar iniciativa, questionar, defender seu ponto de vista, ao contrário,

precisam captar exatamente o conhecimento passado pelo professor e reproduzi-lo nos exames, pois essa é tida como a forma correta de abordar o assunto (o ponto de vista do professor é sempre o correto).

Dessa forma, as pedagogias tradicionais são “[...] aquelas que ao transmitirem os conteúdos também reprimem, castigam e amedrontam, impedindo-nos uma reflexão sobre nós mesmas” (SOARES *et al* 2023, p. 3). Por isso a importância de ser consciente dessas questões, para que se possa refletir sobre e se (re)posicionar diante do fazer docente, passando a validar outros tipos de saberes e formas de ser e ver o mundo, abrindo-se para a possibilidade de aprender com os educandos.

Em oposição a educação bancária, Freire (2018) propõe a Pedagogia do Oprimido, pensando em uma educação que não é feita para os oprimidos, mas sim com eles, pois apenas os próprios oprimidos é que podem forjar uma pedagogia para se libertarem. Essa pedagogia não propõe a inversão dos papéis, onde os oprimidos se tornam opressores, mas a libertação de todas as pessoas, libertando a si, os oprimidos também libertam os opressores (FREIRE, 2018).

É válido ressaltar que estes papéis, de opressor e oprimido não são fixos, uma pessoa pode ser oprimida em um contexto e opressor em outro (FREIRE, 2018), por exemplo, um professor pode ser opressor diante de seus alunos, mas ser oprimido pelo diretor da escola. Mesmo não sendo papéis estáticos, ao exercer o papel de opressor estes não querem abrir mão de seu poder, e muitas vezes não percebem que em outros contextos ocupam o papel do oprimido.

Na perspectiva de Freire (2018), tanto educador como educando pode aprender um com o outro, pois mesmo o professor depois de todos os seus anos de estudo e preparo, não é um ser concluído, e mesmo que o educando não tenha certo conhecimento formal, possui conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento que adquiriu em seu cotidiano de maneira informal.

Esse conhecimento de mundo, que muitas vezes é ignorado, é base para o método de Freire, que consiste em partir da realidade concreta dos educandos para alfabetizá-los, dessa forma eles não aprendem apenas a decodificar a linguagem escrita, mas podem também ler o mundo, refletir sobre ele, compreendê-lo, tirar suas próprias conclusões (FREIRE, 2018).

Um ponto relevante para a perspectiva de educação que Freire (2018) defende é o da “dialogicidade”, para que haja educação é necessário que exista diálogo entre educadores e educandos. Esse diálogo começa antes mesmo de chegar à sala de aula, se inicia na escolha dos conteúdos, tendo como ponto de

partida os conhecimentos prévios do aluno, o vocabulário referente a sua realidade, para que possa se tornar consciente dela.

Para Freire (2018, p. 50), “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”, mas não basta com pronunciar qualquer coisa, é preciso pronunciar a palavra “verdadeira”, ou seja, alinhar aquilo que é dito com aquilo que é feito, a palavra sem a práxis é vazia, é necessário que o pensamento, a palavra e a ação estejam em consonância; por isso para ele pronunciar a palavra verdadeira é mudar o mundo. Assim, o diálogo é o encontro entre os homens, o que pode transformar o mundo.

Da mesma forma que o diálogo é encontro para Freire (2018), na perspectiva do Teatro Pobre (Grotowski, 1992), a essência do teatro é o encontro do indivíduo consigo e com os outros. Nesse contexto, o Teatro do Oprimido (Boal, 2008) é um espaço dialógico que envolve a participação ativa dos espectadores. Em seu modelo, a cena se torna um espaço de reflexão e ação, onde os participantes podem explorar e transformar suas realidades, refletindo a ideia freiriana de que a transformação do mundo exige a participação consciente e crítica dos indivíduos.

ESTÉTICA DO OPRIMIDO

Nascido no Rio de Janeiro, Augusto Boal (1931-2009) foi diretor de teatro e viu o teatro como uma possível resposta a questões sociais. De forma semelhante a Freire, Boal (2008) entende que a arte, assim como a educação, é usada pela elite dominante como instrumento de manipulação. Da mesma forma como percebe que a arte pode ser usada para oprimir, entende que ela pode ser usada como instrumento para a transformação dessa realidade.

Boal (2008) também reconhece que o analfabetismo é utilizado pelas elites dominantes para isolar, reprimir, oprimir e explorar as pessoas pobres, garantindo que elas permaneçam assim.

No entanto, pior que a impossibilidade de ler e escrever, o que preocupa Boal (2008, p. 15) é que muitos não sabem “falar, ver, nem ouvir”. Com isso, o diretor quer dizer que muitas pessoas não sabem realizar essas ações de forma crítica. Isso é um problema, pois as aliena de sua condição de criadoras (artísticas), como se não produzissem arte e cultura, “castrando” sua capacidade

criativa, colocando-as como espectadoras de suas realidades, como se não fossem capazes de alterá-las (BOAL, 2008).

Para Boal, existem dois tipos de pensamento: o Pensamento Simbólico, a forma verbal de pensar, e o Pensamento Sensível, que pode ser expresso através do Pensamento Simbólico, mas não depende deste para existir (BOAL, 2008).

O Pensamento Sensível tem relação com os sentidos, é uma forma de pensar não verbal, através das imagens, sons e sentidos. Na perspectiva do diretor, essas formas de pensamento se complementam e são fundamentais para a libertação dos oprimidos, pois apenas estando conscientes, por meios sensíveis e simbólicos, é que poderão transformar suas realidades. Isso porque é através do pensamento sensível que a arte é criada, muitas pessoas (mesmo aquelas que sabem ler e escrever) são manipuladas e oprimidas, através de imagens, sons e palavras, (como em jornais, filmes, músicas, etc), assim,

Esta comunicação unívoca introduz simbólicas cercas de arame farpado nas cabeças oprimidas, embalsamando o pensamento e criando zonas proibidas à inteligência. Abre canais sensíveis por onde se inocula a obediência não contestatória, impõe códigos, rituais, modas, comportamentos e fundamentalismos religiosos, esportivos, políticos e sociais que perpetuam a vassalagem (BOAL, 2008, p. 18).

Vê-se nos exemplos citados pelo diretor como acontece a opressão, esta pode se apresentar de formas aparentemente inofensivas em um primeiro momento, como a roupa que está na moda, ou mesmo uma música, mas nada é neutro, tudo carrega um discurso, uma ideologia, no geral os grandes meios de comunicação em massa reproduzem os discursos dos opressores (BOAL, 2008).

A opressão está tão presente no cotidiano de forma que naturaliza certos discursos, através de tudo aquilo que se consome na mídia, se as pessoas não têm a capacidade crítica para entender a mensagem que está sendo transmitida e apenas aceitar, as coisas continuam iguais. Se por outro lado os sujeitos, além de entender o que é interessante ou não consumir, também entendem que são capazes de produzir arte, estes podem mostrar aquilo que acreditam, mostrando outros discursos e ideologias, e mais pessoas poderiam se identificar fazendo com que os opressores perdessem seu poder e influência sobre os demais.

Um dos recursos que se usa para oprimir é tirar dos indivíduos as características especificamente humanas, como a capacidade de produzir conhecimento, como mencionado anteriormente, e também a capacidade de criar, pois “ser

humano é ser artista” (BOAL, 2008, p. 19, grifo do autor). Para Boal (2008), todos os seres humanos são artistas, ainda que nem todos se dediquem a uma arte nos moldes tradicionais, mas todos são capazes de criar. Ao tirar do povo essa possibilidade, retira-se parte de sua humanidade e capacidade de imaginar uma realidade diferente para si.

Ainda que partindo de pontos diferentes (teatro e educação respectivamente), Boal e Freire entendem que o ser humano é capaz de criar e transformar sua realidade, mas que para isso precisa estar consciente dela.

Freire (2018) fala principalmente sobre o que Boal (2008) se refere ao Pensamento Simbólico, pois como educador percebeu a forma como o analfabetismo afetava a vida das pessoas, mas apenas aprender a decodificar palavras não é suficiente para se libertar, é necessário se apropriar da realidade da qual se faz parte, por isso Freire insistia em partir do conhecimento de mundo que os educando já tinham.

Boal (2008) reconhece a relevância da questão do analfabetismo, mas se preocupa também com aqueles que, mesmo sabendo decodificar, ainda assim são vítimas da opressão, porque existem outros tantos meios para oprimir além da palavra escrita. Neste sentido, a estética é um caminho de libertação, pois se trata de uma forma de organização da realidade em meios sensoriais, que pode dar prazer, mas principalmente dar sentido à realidade (Boal, 2008).

O Teatro do Oprimido se relaciona com a Pedagogia do Oprimido em vários aspectos como visto até o presente momento, um outro aspecto em que se relaciona de forma bem direta é o Teatro Jornal, em que a proposta é fazer teatro a partir de matérias de jornais (BOAL, 2008). Dessa forma Boal mostra seu interesse não apenas em produzir arte, mas em mostrar para as pessoas que elas são capazes de criar/ recriar, além de explicitar o caráter ideológico que se vincula nas mídias.

Outro aspecto que se relaciona com a educação e que é um dos destaques da estética do oprimido é o Teatro Fórum, este trata-se de uma forma de fazer teatro em que os atores apresentam uma cena inicial e opressão, seja um marido batendo na esposa, um professor sendo autoritário com um aluno, etc, e após os espectadores assistirem a primeira vez, os atores iniciam a cena novamente e a qualquer momento uma pessoa da plateia pode interromper e não apenas dizer o que deveria ser feito, mas mostrar como aquela situação deveria se desenrolar (BOAL, 2008).

Esse jeito de fazer teatro contribui para que os sujeitos possam visualizar situações de opressão, tendo a oportunidade talvez até de entender que sofre algum tipo de opressão, seja dos pais, do marido, no trabalho, na escola, dentre outros. De maneira semelhante, possibilita a aqueles, que até então estavam acostumados ao lugar de passividade, ter a oportunidade de sair desse lugar e se posicionar.

Para Boal (2008), o teatro é como um espelho mágico onde pode-se ver a realidade e modificá-la, modificando também a si. É isso que é feito no Teatro Fórum, as pessoas veem suas realidades e as modificam, mesmo que de forma fictícia, pois ao viver essa experiência já estão transformando também a si.

Como visto, tanto Freire (2018), com a Pedagogia do Oprimido, como Boal (2008), com seu Teatro do Oprimido, pensaram em uma Pedagogia/Estética do oprimido, vendo a educação e o teatro como espaços de aprendizagem e transformação social. De maneira semelhante, Grotowski (1992) vê o teatro como um meio de transformação e autoconhecimento. No próximo tópico serão exploradas as relações entre a Pedagogia/Estética do oprimido e o Teatro Pobre.

TEATRO POBRE

O diretor de teatro Grotowski (1992) fundou seu teatro laboratório a fim de investigar a natureza da representação teatral. Para entender qual a essência do teatro ele começou a eliminar pouco a pouco os elementos constitutivos do teatro: texto, figurino, maquiagem, palco, sonoplastia e assim por diante, percebendo que o teatro poderia existir sem todas aquelas coisas supérfluas. Foi nesse processo que descobriu que existe um elemento fundamental sem o qual o teatro não pode existir, "Podemos então definir o teatro como "o que ocorre entre o espectador e o ator" (GROTOWSKI, 1992, p. 28), ou seja, o teatro pode existir sem qualquer outro elemento, desde que tenha pessoas.

De forma semelhante é o processo de ensino-aprendizagem, este pode acontecer sem qualquer outro recurso, mas é impossível existir sem o educador-educando e o educando-educador, inclusive é comum que aconteça em situações precárias, sem recursos materiais que contribuam para facilitar esse processo e enriquecê-lo.

Para Grotowski (1992), ao se despir de todos esses elementos supérfluos, assumindo sua pobreza, é que o teatro revela suas riquezas, pois esses elementos podem e são usados para mascarar a falta de preparo dos atores, não

contribuindo para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva de teatro, o ator tem que estar muito bem preparado. Isso tampouco significa que não se pode utilizar nenhum recurso, no entanto, qualquer recurso que se pretenda usar tem de ter um propósito significativo para o fazer teatral naquele contexto específico.

É interessante refletir sobre a educação nessa perspectiva “pobre” porque se para o teatro assumir sua pobreza é revelar suas riquezas, sem todas as distrações que os recursos de som, imagem, etc, podem proporcionar, na educação, ainda que se possa observar isso também, pois se é possível que a educação ocorra com alguma qualidade, mesmo em situações precárias, isso pode revelar outros aspectos mais complexos. Afinal, no contexto educacional do país Brasil, pensar de forma literal assim seria romantizar os problemas estruturais da educação.

Assim, os aspectos que unem o Teatro Pobre e a educação são outros, e serão abordados a seguir, mas é relevante notar que a relação entre pessoas é um ponto fundamental em ambas as áreas, nas diferentes perspectivas de teatro abordadas e na educação.

Grotowski (1992) notava a importância da relação entre ator e espectador e buscou romper a barreira que os separava, retirando o palco e colocando os atores para atuarem entre os espectadores, em uma configuração diferente para cada apresentação, e apesar da inovação, a barreira espectador e ator ainda se mantinha, pois os atores ainda eram aqueles que realizavam as ações e os espectadores aquele que assistiam passivamente.

Já Boal (2008) rompe ainda mais com essa barreira, pois como visto, para ele todos os seres humanos são artistas, o que ele faz é assumir isso e mostrar para a sociedade, dando-lhes a oportunidade e instrumentos para que os espectadores pudessem sair desse lugar de passividade e transformar-se em “espect-atores”, onde estes deixam a passividade e passam a ser agentes ativos e transformadores.

Isso dialoga muito com a pedagogia proposta por Freire (2018), pois este também busca romper com a barreira, não tão invisível, que separa educadores e educandos, onde os primeiros, de acordo com a concepção bancária, são agentes ativos e detentores de conhecimento, e os segundos são passivos frente ao próprio processo de aprendizagem. Freire (2018) reconhece que ambos têm algo a ensinar e também a aprender, e os segundos podem e devem ser ativos, no seu processo de aprendizagem e também na sua interação com o mundo e a sociedade na qual estão inseridos.

Mas para que essas mudanças aconteçam, é necessário que haja uma ruptura com a forma de pensar/ser inicial. Como seria isso? Boal (2008) entende que durante sua vida as pessoas aprendem a andar, falar, sorrir, etc, de uma determinada forma e sempre que realizam certa ação a fazem da mesma maneira, o que leva a uma mecanização da ação, o sujeito a realiza sem ao menos refletir sobre ela, apenas repete o que está acostumado a fazer. No entanto, para que um artista possa atuar “livremente” é preciso que haja uma desalienação do corpo.

Conhecer o próprio corpo e explorar os limites deste é necessário para que se tenha acesso às diferentes formas de usar o corpo e pensar, pois tanto o pensamento simbólico pode ser transformado com as experiências, como também é possível se (re)apropriar do pensamento Sensível (BOAL, 2008).

Eugenio Barba (2010) defende a ideia do corpo extracotidiano, ou seja, o corpo que está em cena deve ser capaz de realizar coisas diferentes do que se está acostumado a ver/fazer no dia a dia. Neste sentido, de alguma forma, Boal (2008) também fala do extracotidiano, pois no Teatro do Oprimido pretende-se descobrir e trabalhar aquilo que não se vê no cotidiano.

Grotowski (1992), antes de Barba e Boal, já entendia e defendia, ainda que não usasse os termos que os diretores citados vieram a utilizar posteriormente, a desalienação do corpo e o corpo extracotidiano, e trabalhou com seus atores através da via negativa. Ele não baseava o treinamento dos seus atores em ensinamento de técnicas, mas sim na eliminação de bloqueios que os impediam de agir. Dessa forma, seu treinamento contribuía para que os atores conseguissem eliminar o “lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: o corpo se desvanece, e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis” (GROTOWSKI, 1992, p. 14-15).

Mas para que se possa sair do cotidiano é necessário ter consciência dele, por isso, a importância da consciência corporal para os diretores de teatro mencionados, assim como para Freire (2018) é importante partir da realidade dos educandos, pois é partindo desta, que eles (educandos) poderão transformá-la. É, por exemplo, entendendo os discursos, que se pode transformá-los.

O corpo deve ser entendido não apenas como a parte física e visível do ator, mas tudo que o compõe, como sua voz, mente, o indivíduo de forma integral (GROTOWSKI, 1992). É pensando no indivíduo em sua integralidade que é possível pensar a espiritualidade em diálogo com o teatro e a educação, para uma educação autônoma e libertadora. Pois ao ficar preso apenas ao corpo

(físico/visível), é mais fácil ficar preso nos adjetivos, no teatro, por exemplo, é comum que muitos atores esperem reconhecimento, aplausos, e em relação a isso, Grotowski diz:

A representação é uma arte particularmente ingrata. Morre com o ator. [...] Por isto, sua única fonte de satisfação está na reação da platéia. No teatro pobre, isto não significa flores e aplausos intermináveis, mas um silêncio especial, no qual há muito fascínio, mas também um pouco de indignação, e até de repugnância, que o espectador dirige não exatamente para ele, mas para o teatro. É difícil atingir um nível psíquico que nos habilite a suportar uma tal pressão (1992, p. 38).

O fazer teatral nesta perspectiva não está relacionado com os adjetivos, elogios, rótulos, etc, mas sim com o desenvolvimento do ator e realização de seu trabalho com entrega e verdade, e conforme há um aprofundamento na espiritualidade, em prol do ator santo, os rótulos e os adjetivos passam a não ter nenhuma importância e o verbo vai ganhando força e move o processo. Pois diante de tudo que foi visto até o momento, algo fundamental é sair do nível da superficialidade, das aparências, trabalhando com as verdades dos sujeitos, ou melhor, possibilitando que os sujeitos trabalhem com suas verdades. Neste sentido, teatro e educação podem se relacionar também com a espiritualidade.

Neste trabalho a espiritualidade é abordada desde a perspectiva de Boff (2012) e Jung (2002), não do ponto de vista religioso ou sobrenatural, mas como parte do indivíduo. Tanto para Jung como para Boff a espiritualidade é uma parte profunda do sujeito, que pode se manifestar de diferentes formas, a mais comum sem dúvida são as religiões, que são caminhos possíveis para espiritualidade, porém, existem muitos outros, segundo Boff (2002), a espiritualidade pode e deve ser vivida em todos os momentos da vida, mesmo na fila de um banco, por exemplo.

Para Jung (2002), a mente se divide em duas partes, o consciente, que corresponde a parte da mente a qual se tem acesso facilmente, e a parte inconsciente, este se divide em duas outras partes. A parte mais próxima à superfície é o inconsciente individual, são conteúdos que em algum momento passaram pela consciência, mas que por alguma razão foram reprimidos. A outra parte é o inconsciente coletivo, seus conteúdos nunca fizeram parte da consciência e não são aprendidos, apenas herdados. Como o nome sugere, seus conteúdos

são coletivos, ou seja, todas as pessoas têm “acesso” (ainda que de forma apenas inconsciente), já nascem com eles.

Os conteúdos do inconsciente coletivo são chamados de arquétipos “[...] formas vazias (irrepresentáveis) preenchidas por imagens em função de características culturais e históricas específicas.” (ANAZ, 2020, p. 255), dessa forma, ainda que os arquétipos sejam os mesmos em todo o mundo, estes se manifestam de forma diferente em cada sociedade e cultura ao longo do tempo.

Ademais, a espiritualidade se relaciona com o teatro no que se refere ao processo de individuação, processo no qual o indivíduo vai integrando todas as partes do seu ser (conscientes e inconscientes) ao longo da vida (JUNG, 2002). Isso porque o trabalho do ator, nas perspectivas já abordadas neste trabalho, exige um desenvolvimento integral do sujeito, a parte física, a voz e a mente, o que contribui para a individuação.

Pensar espiritualidade, teatro e educação sob essa ótica é interessante pois deixa-se de lado uma visão fragmentada do ser humano e passa a observá-lo e entendê-lo em toda a sua complexidade. Essa relação se torna mais significativa ao considerar a visão de Rufino (2018, p. 87) sobre os saberes, estes “perpassam necessariamente por um reconhecimento do corpo, na medida em que todo saber só é possível quando praticado, ou seja, incorporado”. Nesse sentido, a aprendizagem não é um processo exclusivamente cognitivo, mas também envolve a vivência e a materialidade do corpo.

Ao reconhecer a importância das relações humanas e de ver o ser humano de forma integral, pode-se pensar em práticas educacionais e artísticas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também possibilitem um profundo autoconhecimento. Esse enfoque enriquece o processo de aprendizagem e promove uma educação decolonial, onde as vozes e experiências diversas são reconhecidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e o teatro foram e ainda são usados como meios para oprimir, no entanto, como visto desde a perspectiva de Freire (2018) e Boal (2008), também é possível usá-los para libertar-se. Para isso se faz necessário reconhecer a realidade para poder modificá-la. Neste sentido o Teatro Pobre de Grotowski (1992), com um possível caminho espiritual, em diálogo com a Pedagogia/Estética do Oprimido, pode contribuir para uma educação autônoma e libertadora.

O reconhecimento da corporeidade não apenas enriquece o fazer teatral, mas também possibilita que os educandos desenvolvam um entendimento mais profundo de si mesmos e do mundo ao seu redor. Assim, abordar educação, espiritualidade e teatro em conjunto contribui para uma educação libertadora, na medida em que possibilita aos sujeitos a possibilidade de conhecerem a si mesmos de forma mais profunda e suas realidades, se desenvolvendo de forma integral, sendo agentes de transformação em sua própria realidade.

Quanto mais há um aprofundamento a nível espiritual, mais as questões superficiais, como rótulos e adjetivos, que podem influenciar a forma de ver o mundo, contribuindo para a manutenção de preconceitos, vão desaparecendo. Com esse aprofundamento, os verbos ganham mais força, pois esse conhecimento de si e de sua realidade permite que o sujeito compreenda também que tem a capacidade de mudar a si e a sua realidade, saindo de um estado de passividade.

Essa perspectiva contribui para uma educação decolonial, dado que a começar pela perspectiva de espiritualidade, uma das coisas que foram tiradas de muitos povos durante a colonização, foi o direito de viverem suas espiritualidades da forma que fazia sentido para eles, essa perspectiva de espiritualidade entende que existem formas muito diversas de vivê-la, seja nas diferentes religiões, ou mesmo fora delas, como na experiência artística, como é o caso do teatro. Mas é decolonial também na medida em que contribui para que os educandos tenham mais espaço dentro de seu processo de aprendizagem e ensino, e possibilita, através do desenvolvimento dos indivíduos, sua libertação das opressões, e portanto diminuição de preconceitos impostos desde a colonização.

REFERÊNCIAS

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz. Teoria dos arquétipos e construção de personagens em filmes e séries. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 47, n. 54, p. 251-270, jul-dez, 2020. Acesso em: 18 jul 2024.

BARBA, Eugenio. **Teatro: Solidão, Ofício, Revolta**. Tradução de Patrícia Furtado de Mandonça. Brasília: Teatro caleidoscópico, 2010.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador**. Rio de Janeiro: Faetec, 2008. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA->

JRA.-Avalia %C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf .
Acesso em: 18 set. 2024.

BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BOFF, Leonardo. **Crise: Oportunidade de crescimento**. Campinas: Versos, 2002.

BOFF, Leonardo. Sobre la espiritualidad ¿Es el universo autoconsciente y espiri-
tual?. **Cultura de Paz**, v. 19, n. 58, 2012.

SILVA, Ivone Ferreira; DOS SANTOS, Katiane. O Teatro do Oprimido: a
arte de libertar os sujeitos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.
Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na
Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE).
Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unicentro_ivoneferreiradasilva.pdf . Acesso em 18 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra,
2018.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Tradução Aldomar Conrado.
4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1992.

JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o Inconsciente coletivo**. Petrópolis: Editora Vozes,
2002.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogia das Encruzilhadas. Periferia, , v. 10, n. 1,
p. 71–88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 13 out. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**.
São Paulo: Atlas 2017.

SOARES, Karine de Assis Oliveira. *et al.* Afetamentos docentes no tecido das peda-
gogias tradicionais: urdindo com as linhas da abordagem decolonial. **Anais da
Semana de Licenciatura**, Jataí, v. 1, n. 1, p. 138–148, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/1132>. Acesso em: 18 set.
2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.023

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: ESCUTA ATENTA E PRÁTICAS INOVADORAS PARA UM ENSINO TRANSFORMADOR¹

Fernanda Borges de Andrade²
Rogéria Moreira Rezende Isobe³
Rodrigo de Andrade Sá Santos⁴

RESUMO

No momento em que retornamos ao ensino presencial nós, educadores, somos chamados a resistir, insurgir e criar espaços de diálogo que nos permitam construir processos educativos que fortaleçam a democracia, a justiça e a solidariedade no nosso país. Fazem parte desse caminho a proposição de diálogo com os diferentes atores sociais, a visibilização e socialização de práticas educativas significativas, a valorização da profissão docente e a reinvenção da escola que permita a superação do formato dominante, naquilo que ele precisa ser revisto, a partir desse acontecimento. Com o objetivo de descobrir suas compreensões sobre o ensino e as políticas que afetam o trabalho na escola nesse momento que atravessamos, este trabalho apresenta resultados de pesquisa na qual procedemos à escuta atenta de quinze professores da Escola Básica, pública e privada. As respostas dos professores revelaram um cenário desafiador na educação pós pandemia, marcado por mudanças comportamentais e emocionais significativas nos alunos e neles próprios.

1 O trabalho é fruto de Pesquisa Aprovada no CEP/CONEP UFTM em 15/09/2023. CAAE: 3447324.0.0000.5154.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, fernanda.andrade@uftm.edu.br;

3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, rogeriaisobe@gmail.com;

4 Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, rodrigoandrade1986@gmail.com;

Em resposta a essas mudanças, os professores entrevistados consideram essencial a adoção de estratégias inovadoras e sensíveis às novas realidades dos alunos, equilibrando a tecnologia com métodos de ensino que promovam o interesse, a participação ativa e o bem-estar emocional dos estudantes. Como recomendações dos docentes entrevistados elencamos: abordagem individualizada; uso estratégico da tecnologia; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; comunicação eficaz para reconstruir relações de respeito e interesse mútuo. Constata-se, assim, que abordagens pedagógicas inovadoras e adaptativas são essenciais para enfrentar esses desafios e promover um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor.

Palavras-chave: Ensino presencial, Pós-pandemia, Estratégias inovadoras, Habilidades socioemocionais.

INTRODUÇÃO

Ao retomarmos o ensino presencial após a pandemia de COVID-19, tornou-se importante identificarmos lacunas no processo educacional e buscarmos renovar nossos esforços coletivos para corrigi-las. Afinal, seria ilusória a esperança de que as escolas e seus agentes simplesmente voltassem à normalidade anterior diante do que vivemos e se configurou como uma crise sem precedentes. Certamente seus efeitos serão gradualmente revelados por meio de pesquisas e análises ao longo dos próximos anos.

Afinal, além de todos os desafios que afetaram, tanto os professores quanto os alunos, durante a transição abrupta das aulas presenciais para o ensino remoto, torna-se necessário levar em conta a carga emocional provocada pelo confinamento e pelo medo de serem infectados, além da falta de espaço propício em casa e de computadores, aparelhos celulares, *software* e Internet de boa qualidade - recursos imprescindíveis para um trabalho remoto que pudesse resultar em aprendizagem.

Foram enormes os desafios que todos vivenciaram naquele momento, em que grande parte das escolas e das universidades estavam se esforçando para garantir o uso das tecnologias durante o período de distanciamento físico - embora não tenham tido tempo hábil para testar as ferramentas digitais ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Temos consciência de que a tarefa de ensinar nos impõe, cada vez mais desafios que impactam a formação de professores, tendo em vista que as aprendizagens irão exigir muito mais do que as habilidades adquiridas por meio de memorização e reprodução do que lhes é transmitido e ensinado. Procedimentos de compreensão, aplicação e análise deverão estar, cada vez mais, presentes nos processos de ensino mediados pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Vivemos a realidade de uma sociedade em constante atualização - que não se encerra quando as pessoas “se formam”, e se faz e refaz num processo dinâmico de interações cotidianas, nas quais novas informações as colocam em estado de permanentes aprendizes. Afinal, novos estilos de raciocínio se apresentam, como é o caso da simulação, do compartilhamento de informações e do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades.

Esse movimento constante leva-nos à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, caracterizados como saberes

personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social. As aprendizagens, por sua vez, ao invés de se constituírem como um corpo sólido de conhecimentos determinados previamente e historicamente datados, constituem-se como aprendizagens abertas, não lineares e mutáveis. Aprendizagens descartáveis, seletivas, múltiplas e em permanente atualização. (KENSKI, 2003, p. 7).

Situação que demanda um processo que SCHÖN (1997) denomina como reflexão-sobre-ação no qual o professor toma consciência dos efeitos resultantes das estratégias utilizadas em sala de aula e reformula suas ações à medida que o processo reflexivo evolui, passando, desta forma, a alcançar novos patamares de compreensão sobre a ação e sobre as possíveis soluções para desenvolver novas práticas.

Por este motivo torna-se tão importante que as pesquisas atuais procurem gerar um quadro teórico reflexivo, fundamentado em dados retirados da realidade concreta dos professores nesse momento único e desafiador que vivemos, no qual, aos desafios da contemporaneidade, se acrescentam todas as demandas curriculares e mais as situações emocionais geradas pela pandemia da COVID-19. Situações estas que justificam a realização e demonstram a importância desta pesquisa, tendo em vista que seus resultados poderão ser tomados como conhecimento a respeito da docência e das necessidades formativas de futuros professores. Pretende-se oferecer possibilidades de aprimoramento da prática e da formação docente a partir dos dados retirados da realidade concreta atual, no cenário do retorno ao ensino presencial, a fim de gerar compreensões necessárias para impactar os objetivos e metas de políticas voltadas para a transformação da escola e da universidade

Neste momento, nós, educadores, não podemos submergir, ao contrário, é quando somos convocados a resistir, a nos insurgir e a criar espaços de diálogo que permitam a construção de processos educativos mais robustos, que promovam a democracia e a justiça social em nosso país. Nesse sentido, torna-se fundamental a abertura de canais de diálogo com diferentes atores sociais, que possam dar visibilidade e, também, compartilhar práticas educativas transformadoras, valorizando a profissão docente e reinventando a escola para superar aspectos obsoletos de seu modelo tradicional, à luz dos aprendizados que a pandemia nos trouxe.

No campo das práticas curriculares, podemos afirmar que as “aulas” no mundo, e no Brasil, não serão mais as mesmas. O

ambiente da escola parece ter se expandido e se entrecruzado com novos ambientes, sejam físicos ou virtuais; os comportamentos dos sujeitos, depois de terem experimentado novos modos de participar das aulas e de aprender, podem estar anunciando outras relações nos processos de ensino-aprendizagem. Vimos disparar novos dispositivos curriculares que, embora alguns já estivessem sido anunciados antes da pandemia, agora se sustentam como possibilidades formativas, a exemplo do uso das tecnologias digitais, dos vídeos, dos chats e videoconferências, não mais como suportes, complementação, mas como meios de formação, inclusive na educação básica (RAIC; SÁ, 2021, p. 32).

Assim, torna-se crucial investigar os desafios que surgiram, destacando a importância da reflexão sobre a prática docente e sua reconfiguração, para dar um novo significado às experiências vividas em sala de aula. Com isso em mente, propusemos a pesquisa intitulada “Desafios do retorno às aulas presenciais: uma análise multidimensional”⁵ que realizou uma escuta atenta de dezesseis professores da educação básica, tanto de escolas públicas quanto privadas. O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções desses docentes sobre os conteúdos, o currículo e as metodologias de ensino, bem como as mudanças que implementaram em suas atividades diárias com o retorno às aulas presenciais.

Diante disso, as análises do *corpus* desta pesquisa foram embasadas em teorias provenientes dos estudos de autores que se debruçam sobre o tema da formação de professores e sua prática, sendo a construção do campo teórico marcada por duas questões principais. A primeira traz à tona a discussão sobre a importância do contexto da pandemia da COVID-19 que trouxe à tona as condições em que têm se efetivado o processo de ensino e aprendizagem

A segunda questão traz à tona a importância de se dar voz (e condições) aos professores na busca por intervenções de curto prazo que possam mitigar as consequências do impacto da COVID-19 sobre a Educação como consequência dos meses de paralisação das aulas presenciais e da implementação do ensino remoto, que não foi capaz de atingir a todos os estudantes e demonstrou a realidade profundamente injusta e desigual do nosso país.

Entretanto, o fato de observarmos as profundas desigualdades socioeconômicas não nos impede de ver e pensar na emergência de novas realidades, ainda que distribuídas desigual e injusta-

5 Aprovada no CEP/CONEP UFTM em 15/09/2023. CAAE: 73447324.0.0000.5154.

mente. Aqui nos parece fundamental observar uma coisa e outra, ao mesmo tempo, de maneira que não percamos de vista o que está emergindo diante de nós. De início é necessário dizer que o maior problema que enfrentaremos não está na emergência de novos movimentos educativos, mas nas precárias condições sociais, econômicas e culturais historicamente arrastadas, diante do acesso aos bens materiais e imateriais da humanidade. Isso, sim, nos parece ser um motivo de nossas lutas e resistências e não tentar estancar um fluxo que segue independentemente do nosso esforço em querer controlá-lo, como está acontecendo com as novas práticas curriculares. (RAIC; SÁ, 2021, p. 26).

Ganha terreno, desta forma, a ideia de não retornamos ao mesmo, mas à diferença. Nesse sentido não há um novo normal, que demandaria o retorno às escolas com os mesmos modos de existência antes da pandemia, há sim, um pós-normal:

[...] um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p. 8).

Essa pesquisa buscou não apenas mapear as transformações ocorridas no ambiente escolar, mas também contribuir para a criação de estratégias que possam colaborar com as escolas a se adaptarem a novas realidades, promovendo um ensino mais inclusivo e alinhado com os desafios contemporâneos.

Trata-se da reflexão-sobre-ação (SCHÖN, 1997) que permite ao professor tomar consciência dos efeitos resultantes das estratégias utilizadas e reformular suas ações à medida que o processo reflexivo evolui, passando a alcançar novos patamares de compreensão sobre a ação e sobre as possíveis soluções para desenvolver novas práticas.

No campo das práticas curriculares, podemos afirmar que as “aulas” no mundo, e no Brasil, não serão mais as mesmas. O ambiente da escola parece ter se expandido e se entrecruzado

com novos ambientes, sejam físicos ou virtuais; os comportamentos dos sujeitos, depois de terem experimentado novos modos de participar das aulas e de aprender, podem estar anunciando outras relações nos processos de ensino-aprendizagem. Vimos disparar novos dispositivos curriculares que, embora alguns já estivessem sido anunciados antes da pandemia, agora se sustentam como possibilidades formativas, a exemplo do uso das tecnologias digitais, dos vídeos, dos chats e videoconferências, não mais como suportes, complementação, mas como meios de formação, inclusive na educação básica (RAIC; SÁ, 2021, p. 32).

Sendo assim, procedemos à escuta atenta de professores da Escola Básica, pública e privada, com o objetivo de desvendar suas compreensões sobre o ensino, a cultura escolar, as necessidades de formação e das políticas que afetam o trabalho na escola nesse momento que atravessamos, no qual tem se mostrado fundamental não nos fixarmos em um modelo ou padrão de modos de existir e de produzir realidades.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, com o objetivo de gerar dados significativos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal, envolvendo 16 professores da Educação Básica. A utilização da metodologia qualitativa associada ao grupo focal na pesquisa nos apresentou vantagens que consideramos significativas. Em primeiro lugar, porque a abordagem qualitativa permite uma exploração aprofundada das experiências, percepções e sentimentos dos docentes em relação a questões educacionais complexas, que nos foi particularmente útil quando desejamos compreender não apenas o “o quê”, mas o “como” e o “porquê” das práticas e atitudes dos professores.

Já os grupos focais, podem oferecer um ambiente colaborativo onde os professores têm a oportunidade de interagir, debater e refletir coletivamente sobre suas experiências. Essa dinâmica de grupo estimula a troca de ideias e pode revelar *insights* que talvez não emergissem em entrevistas individuais. A interação entre os participantes pode levar a discussões mais ricas, pois um comentário pode desencadear lembranças ou reflexões em outros membros do grupo, aprofundando a qualidade dos dados coletados.

De acordo com Minayo (2008, p. 269):

O valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (Krueger, 1988). Nesse sentido, o uso dos grupos focais contrasta com a aplicação de questionários fechados e de entrevistas em que cada um é chamado a emitir opiniões individualmente.

A realização do grupo focal nos permitiu observar as dinâmicas sociais e as influências coletivas que perpassam as opiniões e práticas dos professores, possibilitando identificar consensos, divergências e entender como as crenças e valores compartilhados influenciam o comportamento profissional. Essa compreensão é essencial para desenvolver intervenções educacionais eficazes e políticas que considerem o contexto real das salas de aula.

Outra vantagem é que o ambiente de grupo pode tornar os participantes mais confortáveis para expressar suas opiniões, especialmente se eles se sentirem apoiados por seus pares. Isso pode levar a uma maior honestidade e abertura, resultando em dados mais autênticos e detalhados. Os professores podem se sentir menos isolados ao perceberem que outros compartilham desafios e preocupações semelhantes, o que também pode promover um senso de comunidade e colaboração.

A metodologia qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1991) como um método que se concentra na compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor, permitiu que os pesquisadores ajustassem o foco da discussão com base nas respostas dos participantes. Isso se mostrou particularmente útil quando nos dispusemos a explorar áreas emergentes de interesse, que poderiam não ter sido consideradas inicialmente, enriquecendo ainda mais os resultados da pesquisa.

Essas vantagens fazem com que essa abordagem seja particularmente eficaz para captar a complexidade do contexto educacional nesse momento e contribuir para o desenvolvimento de práticas e políticas que reflitam as necessidades e realidades dos professores.

Em nosso caso, através dessas conversas, buscamos ampliar as perspectivas sobre os desafios e transformações que o ensino remoto e o retorno ao presencial, após a pandemia de COVID-19, trouxeram para as escolas. A investigação foi guiada por questões centrais que permitiram aos professores refletirem sobre suas experiências: Quais foram os maiores desafios enfrentados com a volta às atividades presenciais? Como alunos, professores, famílias e outros agentes

escolares se adaptaram a essa nova realidade? Quais mudanças ocorreram na prática docente e o que ainda pode ou deve ser modificado?

Além de buscar compreender essas questões, o objetivo foi refletir sobre intervenções que pudessem ser aplicadas a curto prazo, com vistas a atenuar os efeitos da COVID-19 sobre a educação, especialmente após a paralisação prolongada das aulas presenciais. A metodologia incluiu a elaboração de 22 perguntas organizadas em três categorias, com o intuito de fornecer uma visão abrangente das múltiplas dimensões desse retorno.

A primeira categoria (A) se concentrou em identificar possíveis intervenções de curto prazo que pudessem minimizar os impactos da pandemia sobre o ensino, permitindo aos professores e alunos uma transição mais suave para a retomada das atividades presenciais. A segunda categoria (B) investigou as mudanças demandadas no cotidiano dos docentes da Educação Básica com o retorno às aulas presenciais, desde as adaptações logísticas até os ajustes pedagógicos necessários para atender às novas realidades. Por fim, a terceira categoria (C) explorou as percepções dos professores sobre o conteúdo curricular, as metodologias de ensino e as alterações feitas em suas práticas didáticas, tanto em sala de aula quanto nas atividades escolares em geral, após o retorno presencial.

Essa estrutura permitiu um olhar detalhado sobre como o ensino foi impactado e como os professores, enquanto principais mediadores desse processo, reinterpretaram e reconstruíram suas práticas. A pesquisa também destacou a importância de ouvir as vozes dos docentes, já que eles desempenham um papel fundamental na implementação de mudanças que podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais resiliente, inovador e capaz de lidar com crises futuras. Dessa forma, além de mapear os desafios enfrentados, a investigação pretendeu contribuir para a formulação de estratégias educacionais mais inclusivas, eficazes e capazes de enfrentar os desafios contemporâneos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou que, após o retorno às atividades presenciais, a maioria dos professores notou mudanças significativas no comportamento e na dinâmica de interação com os alunos. No que se refere à primeira categoria da pesquisa, que buscava identificar intervenções de curto prazo para mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a educação, ficou evidente que a

crise exacerbou as desigualdades no sistema educacional brasileiro. O ensino remoto, implementado emergencialmente, expôs a disparidade entre as escolas públicas e privadas.

Nas escolas públicas, muitos alunos não tinham acesso a dispositivos eletrônicos ou à internet, o que dificultou sua participação nas aulas virtuais. Já nas escolas particulares, a maioria dos estudantes possuía esses recursos e, embora algumas escolas tenham distribuído equipamentos para reduzir esse abismo, certamente as desigualdades no acesso à tecnologia comprometeram o aprendizado dos alunos mais vulneráveis.

Além da falta de recursos tecnológicos, tanto escolas públicas quanto privadas enfrentaram dificuldades comuns, como a falta de engajamento dos alunos e a ausência de ambientes domésticos adequados para o estudo. Para contornar esses obstáculos, os professores implementaram estratégias como a solicitação do uso de câmeras abertas durante as aulas online, a distribuição de materiais impressos e o uso de ferramentas digitais para tornar as aulas mais interativas. No entanto, essas medidas foram insuficientes para superar as barreiras impostas pelas desigualdades sociais e tecnológicas, evidenciando a complexidade dos desafios enfrentados no ensino durante a pandemia.

Em relação ao uso da tecnologia, os professores acreditaram que ela poderia ter sido uma aliada importante, facilitando diagnósticos, individualização do ensino e maior interatividade. Contudo, como relatado pelo(a) Docente 4, “[...] as dificuldades de acesso à internet nas escolas e a falta de capacitação dos professores para usar essas ferramentas de forma eficiente comprometeram esse potencial” (GRUPO FOCAL, 2023).

Outro ponto crucial que a pandemia destacou foi a saúde mental de alunos e professores. Estresse e ansiedade afetaram diretamente o aprendizado, o que levou os professores a indicarem a necessidade de intervenções focadas no suporte psicológico e no desenvolvimento socioemocional nas escolas. A criação de ambientes mais acolhedores e resilientes se mostrou uma prioridade, reforçando a urgência de políticas públicas que promovam o acesso equitativo à tecnologia e estratégias pedagógicas inclusivas, além de suporte emocional adequado para preparar o sistema educacional para desafios futuros.

Na segunda categoria da pesquisa, que analisou as mudanças no cotidiano dos professores com o retorno às aulas presenciais, foi constatado que houve uma piora significativa no comportamento dos alunos. Muitos se tornaram mais estressados, agressivos e desmotivados em relação à vida acadêmica.

A defasagem no aprendizado, causada pela transição para o ensino remoto sem recursos adequados, gerou frustração entre os estudantes. Apesar do aumento nas horas de aula, a maioria dos professores concordou que isso não garantiu uma melhora significativa na aprendizagem, pois o tempo efetivo de estudo e engajamento nas atividades não aumentou proporcionalmente, como relatado pelo(a) Docente 10, “[...] o tempo que o aluno passa na escola não reflete necessariamente o quanto ele está engajado em atividades que promovam aprendizado.” (GRUPO FOCAL, 2023).

Outro desafio relatado pelos professores foi a adaptação ao uso de novas metodologias e o equilíbrio entre a recuperação de conteúdos perdidos durante o ensino remoto e o avanço no currículo atual. Muitos professores sentiram que aumentar a quantidade de conteúdo ministrado em um único dia era contraproducente, pois, como observado pelo Docente 10, “[...] isso sobrecarrega a memória dos alunos, prejudicando a retenção do que foi ensinado anteriormente (GRUPO FOCAL, 2023).

A interação entre os alunos também foi impactada, com muitos se tornando mais introspectivos e menos engajados socialmente, em parte devido ao uso excessivo de celulares. Os professores relataram que o isolamento social prolongado e a transição de volta ao ensino presencial prejudicaram a colaboração e o engajamento em sala de aula. Para mitigar esses problemas, os educadores têm utilizado tecnologias, como o Google Sala de Aula, e introduzido metodologias inovadoras, como a sala de aula invertida e o uso de mapas mentais. No entanto, a desigualdade no acesso a dispositivos digitais ainda limita a eficácia dessas abordagens em escolas com menos recursos.

Os professores também buscaram formas de autocuidado para lidar com o estresse e a sobrecarga profissional, adotando atividades como exercícios físicos, terapia e o fortalecimento do apoio social. Muitos relataram que cuidar da saúde mental e estabelecer limites entre a vida pessoal e profissional foi essencial para enfrentar os desafios pós-pandemia. No entanto, a relação entre professores e alunos continua fragilizada, em parte pela falta de contato pessoal durante o período de ensino remoto. Apesar disso, alguns docentes observaram que o compartilhamento em redes sociais ajudou a fortalecer os vínculos com os estudantes.

Na terceira categoria, que investigou as representações dos professores sobre os conteúdos, currículo e metodologias de ensino após o retorno presencial, ficou claro que o maior impacto foi a defasagem no aprendizado dos

alunos. Também foi destacado que a uniformidade do currículo nacional, aplicada de forma generalizada em diferentes partes do país, pode ter contribuído para a percepção de lacunas no ensino, demandando adaptações locais para atender às necessidades específicas dos alunos.

No que diz respeito às formas de ensino, a principal transformação foi a incorporação da tecnologia, impulsionada pela adaptação ao ensino remoto. Ferramentas digitais e recursos audiovisuais passaram a ser usados com mais frequência para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais interativo. No entanto, a pesquisa também evidenciou as disparidades entre escolas públicas e particulares no que diz respeito ao acesso à tecnologia, reiterando a necessidade de políticas que garantam um ensino mais equitativo para todos.

Como destacado nos relatos dos docentes, os professores da rede pública enfrentaram maiores desafios, como a falta de infraestrutura e as condições financeiras precárias dos alunos, que dependiam da internet como principal meio de comunicação e estudo durante a pandemia. A readaptação desses alunos ao ambiente escolar pós-pandemia foi extremamente difícil, especialmente em escolas que não se prepararam adequadamente para o novo cenário e não consideraram as dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Em contraste, nas escolas privadas, os alunos tiveram maior facilidade de acesso à internet e as instituições demonstraram um melhor preparo para o ensino remoto. No entanto, alguns docentes relataram que, mesmo com essas vantagens, nem todas as escolas reavaliaram os conteúdos de maneira adequada, optando apenas por reforçar ou revisar o que já havia sido ensinado. Ainda que o ensino tenha se tornado mais dinâmico, as abordagens tradicionais, focadas em conteúdo e sem interdisciplinaridade continuaram predominantes, percepção da maioria dos professores que aqui trazemos no relato do(a) Docente 8:

Ficamos delimitados, ficamos dispostos na mesma filosofia na qual o professor de geografia entra, dá a sua matéria: “copiaram, possuem dúvidas?. Não? Então obrigado, agora vem história”. O professor de história fala só do conteúdo dele de história. Não existe a questão da interdisciplinaridade. Executa o seu conteúdo, prepara o aluno tal, passa a matéria no quadro, anota, vê se não anotou, pede silêncio (ENTREVISTA, 2023).

Algumas instituições privadas desenvolveram materiais próprios, como apostilas, para se adequar ao formato de ensino remoto, o que não foi possível em muitas escolas públicas devido à falta de recursos.

O retorno às aulas presenciais trouxe impactos significativos na relação entre professores e alunos, com diferenças notáveis entre as redes pública e privada, assim como entre os níveis de ensino. Na rede pública, os professores relataram um aumento nos problemas emocionais dos alunos, como depressão e automutilação. Já nas escolas particulares, o distanciamento emocional e interações mais mecânicas foram mais comuns. No ensino fundamental, o uso excessivo de celulares e as dificuldades de interação entre os alunos foram desafios recorrentes, enquanto no ensino médio, a agressividade entre os alunos foi uma preocupação mais proeminente. Em ambos os contextos, questões emocionais, desânimo e o uso excessivo de celulares foram desafios generalizados.

Os professores também procuraram adotar estratégias para cuidar de seu bem-estar após os impactos da pandemia. Muitos buscaram apoio terapêutico e investiram em atividades físicas como forma de manter o equilíbrio emocional. Contudo, a sobrecarga de trabalho fez com que alguns docentes relatassem falta de tempo e disponibilidade para autocuidado, evidenciando o aumento do estresse e da pressão no ambiente educacional.

Quanto às estratégias de engajamento dos alunos e otimização do ensino após o retorno às aulas presenciais, observou-se que, nas escolas particulares, há um maior envolvimento dos pais e uma frequência maior na atribuição de tarefas de casa, algo menos frequente nas escolas públicas. Os professores entrevistados identificaram como essencial a adoção de estratégias inovadoras e sensíveis às novas realidades dos alunos, equilibrando o uso de tecnologia com métodos de ensino que promovam o interesse, a participação ativa e o bem-estar emocional dos estudantes.

Entre as recomendações dos docentes entrevistados, destacam-se: a) Abordagem individualizada, levando em conta as necessidades emocionais e educacionais de cada aluno; b) Uso estratégico da tecnologia, integrando-a para complementar e enriquecer a experiência de aprendizagem; c) Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para fortalecer a resiliência e o bem-estar dos alunos; d) Comunicação eficaz, estabelecendo diálogos claros e respeitosos que ajudem a reconstruir as relações de respeito e interesse mútuo.

Dentre as abordagens consideradas mais eficazes para manter os alunos engajados e otimizar o tempo de ensino no retorno às aulas presenciais, destacam-se:

- Clareza e organização do conteúdo, bem como o suporte oferecido aos alunos com maiores dificuldades, em um ambiente que combina ensino presencial com orientações online (73%);
- Incentivo a projetos de leitura, visando beneficiar a aquisição de vocabulário e promover boas interações entre pais e filhos, especialmente para os alunos mais jovens (67%);
- Realização de avaliações diagnósticas detalhadas para reorientar o trabalho dos professores e a organização de atividades de tutoria com apoio de professores e acadêmicos de pedagogia e licenciaturas (60%).

A pesquisa também apontou a necessidade urgente de adaptações pedagógicas e de apoio emocional, tanto para garantir um ensino mais eficiente quanto para criar um ambiente escolar mais saudável, tendo em vista que a pesquisa constatou que, após o retorno às atividades presenciais, a maioria dos professores observou mudanças significativas no comportamento e na dinâmica de interação com os alunos. Houve um aumento expressivo na carência emocional dos alunos, muitos deles demonstrando sinais de desinteresse, estresse e problemas emocionais graves, que são, possivelmente, reflexos do isolamento prolongado e das adversidades enfrentadas durante a pandemia.

Outro aspecto marcante foi o impacto das tecnologias e das redes sociais. Muitos professores relataram o aumento no uso de celulares em sala de aula, o que contribuiu para a distração e a diminuição da atenção dos alunos. Os desafios disciplinares e a necessidade de adaptação das abordagens pedagógicas foram questões frequentemente mencionadas. A preocupação é agravada pela desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, já que muitos alunos da rede pública não dispunham dos aparelhos e da conexão necessários para acompanhar o ensino remoto de maneira adequada, o que resultou em um déficit de aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o retorno às atividades presenciais nas escolas após a pandemia trouxe à tona desafios profundos nas relações entre professores e alunos, destacando diferenças marcantes entre as redes de ensino pública e privada, bem como entre os diferentes níveis educacionais. Nas escolas públicas, o impacto emocional sobre os alunos foi evidente, com um aumento significativo em casos de depressão, automutilação e outros problemas psicológicos. Esses estudantes, já vulneráveis antes da pandemia, enfrentaram dificuldades ainda maiores para se reintegrar ao ambiente escolar. A falta de infraestrutura e o cenário socioeconômico precário contribuíram para a intensificação dessas questões, exigindo dos professores uma atenção especial para lidar com o bem-estar emocional dos alunos.

Nas escolas particulares, por outro lado, as interações entre alunos e professores apresentaram um distanciamento mais evidente. Embora as instituições privadas estivessem em uma posição mais favorável em termos de infraestrutura e acesso à tecnologia durante o ensino remoto, o retorno presencial revelou um comportamento mais mecânico nas relações interpessoais. Esse distanciamento pode ser reflexo do uso extensivo de ferramentas tecnológicas, que, embora facilitassem a continuidade do ensino, reduziram a interação pessoal e a proximidade entre alunos e professores.

No ensino fundamental, os desafios foram particularmente centrados no uso excessivo de celulares e nas dificuldades de socialização dos alunos, que mostraram comportamentos mais introspectivos e pouca interação entre si. Muitos professores relataram dificuldades em retomar a dinâmica de sala de aula, já que os estudantes pareciam desinteressados e dispersos, utilizando a tecnologia de forma abusiva e pouco produtiva durante as aulas. No ensino médio, o problema da agressividade entre os alunos se destacou, com relatos de comportamentos mais hostis, possivelmente decorrentes do isolamento prolongado e das frustrações acumuladas durante o período de ensino remoto.

Independentemente do contexto escolar, problemas emocionais, desânimo e o uso excessivo de tecnologia se mostraram como dificuldades comuns em todas as instituições. Para enfrentar os impactos da pandemia, alguns professores recorreram a terapias e a práticas de autocuidado, como atividades físicas, na tentativa de manter o equilíbrio emocional. No entanto, a sobrecarga de trabalho imposta pela adaptação às novas exigências limitou o acesso desses

profissionais a essas práticas, resultando em estresse e exaustão, que, por sua vez, impactaram o ambiente de sala de aula.

Quanto ao engajamento dos alunos, houve uma diferença significativa entre as redes pública e privada. Nas escolas particulares, o envolvimento dos pais foi mais frequente, o que facilitou o uso de tarefas de casa como uma ferramenta adicional para reforçar o aprendizado. Nas escolas públicas, essas estratégias foram mais limitadas, em parte devido à falta de recursos e à menor participação familiar. O apoio familiar nas escolas privadas contribuiu para uma melhor adaptação ao retorno presencial, mas isso não eliminou completamente os desafios pedagógicos.

A clareza na comunicação por parte dos professores foi unanimemente apontada como fundamental para o sucesso do ensino nesse período pós-pandemia. Professores de ambas as redes ressaltaram a importância de se comunicar de maneira clara e de organizar os conteúdos de forma acessível para os alunos, especialmente diante do cenário de desigualdade educacional. No entanto, alguns docentes criticaram a falta de reavaliação dos conteúdos curriculares em certas instituições, que optaram apenas por reforçar ou revisar o que já havia sido ensinado durante o ensino remoto. Essa prática foi observada tanto em escolas públicas quanto particulares e foi considerada inadequada, já que muitos alunos ainda enfrentavam lacunas significativas em seu aprendizado.

Houve também casos em que escolas privadas desenvolveram materiais próprios, como apostilas, para se adequar ao novo formato de ensino, mas isso nem sempre foi acompanhado por uma revisão curricular profunda, o que limitou a eficácia dessas estratégias. Essa situação reforça a necessidade urgente de adaptações pedagógicas mais abrangentes e de uma revisão curricular que leve em conta as dificuldades e o contexto atual dos alunos.

De modo geral, o retorno às aulas presenciais expôs a necessidade de revisões pedagógicas significativas e de um suporte emocional robusto para alunos e professores. Essas mudanças são essenciais não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também para garantir um ambiente escolar mais saudável e inclusivo, capaz de lidar com os desafios educacionais e emocionais impostos pela pandemia.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, Portugal, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 10/10/2024.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, 2013, 7 – 23.

KRUEGER, R. A. Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1988.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio do conhecimento. 11ªed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RAIC; Daniele Farias Freire; SÃ, Maria Roseli Gomes Brito de. O retorno a um “novo normal”: a emergência de um pós-normal em educação. Revista Entreideias, Salvador, v. 10, n. 1, p. 11-37, jan./abr. 2021.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.024

PROJETO BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ÁLVARO COSTA FORTALEZA – CE

Emanuelton Antony Noberto de Queiroz¹
Ana Beatriz de Almeida Lima²

RESUMO

O presente trabalho é resultado do financiamento do Projeto Boas Práticas, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), que tem o intuito de financiar práticas de ensino inovadoras junto aos educandos nas escolas da Rede Municipal de Fortaleza. Assim, a Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Álvaro Costa (EMTIPAC) obteve no ano de 2023, a aprovação de dois projetos vinculados às disciplinas de Geografia (Conhecendo Fortaleza) e Matemática (Ensino de Robótica). O objetivo geral é analisar as ações dos projetos agraciados pelo Boas Práticas junto aos estudantes da EMTIPAC. Como metodologia, realizamos: Elaboração dos projetos, reuniões de planejamento com a gestão da escolar, intervenções em sala de aula, processo de compartilhamento das atividades e autoavaliação. Como resultados, tivemos: aulas de campo, produção de maquetes, Fanzines, criação de protótipos com base em programação no Arduino, realização de práticas em simuladores Tinkercad, Robot Education e com componentes físicos. Este trabalho justifica-se mediante a importância de compartilhamento de experiências pedagógicas inovadoras e positivas no espaço escolar, tendo em vista suas potencialidades de aplicação junto aos discentes e a dinamização do ensino de Geografia e Matemática. Conclui-se que, o Projeto Boas Práticas, corrobora com

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, professor da rede básica municipal de Fortaleza. emanuelton@alu.ufc.br;

2 Especialista em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, professora da rede básica municipal de Fortaleza. anabeatriz.almeida@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

práticas de ensino interdisciplinares, interativas e ativas para os estudantes do Ensino Fundamental, com elaboração de conteúdos e materiais didáticos.

Palavras-chave: Projeto Boas Práticas, Ensino de Geografia, Ensino de Matemática e Metodologias Ativas de Ensino.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade é possível observar mudanças consideráveis nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, impacto causado pelo reflexo do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC). Além disso, também é necessário planejar práticas de ensino que saiam da concepção bancária de educação Freire (2005), onde os estudantes em uma posição robótica e não dialógica, se torna em um “depósito” de ideias e conteúdos sem sentido e distantes de sua realidade vivida e percebida.

Nesse contexto, é urgente o desafio para professores que disputam constantemente com os dispositivos digitais pela atenção dos estudantes e de mesmo modo, planejamento estratégias de ensino que utilizem práticas de ensino ativas, com o uso de TDICs na práxis docente. Além disso, é importante refletir que os métodos ativos de ensino, não são feitos unicamente por vias tecnológicas, somado a importância do uso das TDICs, é importante planejar estratégias de ensino como, por exemplo, o estudo do meio através de aulas de campo, uso de maquetes e fanzines, que juntamente com uso de tecnologias da educação, contribuem com boas práticas de ensino.

Assim, a Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Álvaro Costa (EMTIPAC), localizada na Cidade Fortaleza, no Bairro Cais do Porto. Obteve no ano de 2023, a aprovação de dois projetos vinculados às disciplinas de Geografia (Conhecendo Fortaleza) e matemática (Ensino de Robótica) no Projeto Boas Práticas, financiado pela da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), que tem o objetivo de: “[...] financiar projetos pedagógicos criativos e inovadores elaborados e desenvolvidos por professores de área específica das unidades da Rede Municipal³.” (FORTALEZA, 2023).

Desse modo, ambos os projetos aprovados e financiados pelo Projeto Boas Práticas, contribuíram para aplicar junto aos educandos práticas positivas de ensino, corroborando para na práxis docente aplicar metodologias ativas de ensino que fujam da mesmice escolar. Foi trabalhado juntos aos estudantes na Disciplina de Geografia Conhecendo Fortaleza (CF), a visão sobre as transformações espaciais ocorridas no tempo e espaço, no passado e presente, na cidade

3 FORTALEZA. SME divulga inscrições do Edital de Financiamento de Boas Práticas. **FORTALEZA**. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8741&catid=79&Itemid=509. Acesso em 10 out de 2024.

de Fortaleza. Já a relacionada a disciplina de Matemática Ensino de Robótica (ER), promoveu o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes por meio da utilização de jogos, desafios matemáticos e robótica.

Desta forma, os projetos aplicados fazem parte da disciplina do currículo diversificado, oportunizam os docentes trabalharem projetos específicos de sua área ou de modo interdisciplinar, esta, é escolhida pelo aluno, oportuniza a prática do protagonismo estudantil. A EMTIPAC, é pertencente a rede básica de ensino da Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (SME), desse modo, os Projetos CF e ER, tiveram a participação de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de período integral. Além disso, é importante salientar que a atividade contou com a participação bolsistas de projetos de extensão pleiteados pela escola, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC)⁴.

Este trabalho se justifica mediante a importância de compartilhamentos de práticas pedagógicas inovadoras e positivas no espaço escolar, frente a suas potencialidades de aplicação de metodologias ativas, interativas e lúdicas, promovidas pela escola e planejada pelo professor. Uma vez que, Stefanello (2009, p. 112) reforça que “Propiciar situações lúdicas na escola favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento”.

Como metodologia, realizamos: A) Elaboração dos projetos; B) reuniões de planejamento com a gestão da escolar; C) intervenções em sala de aula; D) Aula de Campo; E) Construção de recursos pedagógicos e F) Processo de compartilhamento das atividades e autoavaliação. Como resultados, podemos perceber que os estudantes participantes dos Projetos CF e ER, obtiveram maior assiduidade no contexto escolar, os estudantes construíram recursos didáticos, a realização de aulas de campo e contribuiu para aplicação de boas práticas docentes no contexto socioeconômico da escola pública.

Assim, para além da introdução, o presente trabalho é dividido em Metodologia, Discussão Teórica e Considerações Finais. Ademais, concluímos que o financiamento do Projeto Boas Práticas, pela PMF, corrobora com práticas de ensino interdisciplinares, interativas e ativas para os estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais ou finais, da rede Básica Municipal de Fortaleza, com elaboração de conteúdos e materiais didáticos, como também, corrobora

4 A EMTIPAC, foi uma das escolas agraciadas para o recebimento de bolsistas do PIBID da Geografia UFC, editais 2020 – 2022 e 2022 – 2024.

para com a valorização de práticas docentes ativas, críticas e protagonista dos educandos.

METODOLOGIA

Como passos metodológicos para realização do Projeto CF, foram definidos momentos de planejamento, organização, elaboração, aplicação e avaliação. O primeiro representa a organização do projeto para encaminhamento para concorrer ao Edital de Financiamento de Boas Práticas (Nº 02/2023) da Secretária Municipal de Fortaleza.

A disciplina CF, de inscrição nº 2110 no Projeto Boas Práticas, foi agraciado para financiamento na categoria de disciplinas de Ciências Humanas e Ensino Religioso⁵, com o recurso de valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais). Os projetos são avaliados e aprovados por categorias, “Matemática e Ciências da Natureza, financiado com o valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais) e nas categorias Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso e Interdisciplinar financiados, cada um, com o valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais)” (FORTALEZA, 2023).

Após o planejamento, elaboração e recebimento do recurso, o próximo passo foi a compra de material para realização da disciplina: (Lápis, borracha, tesoura, papel ofício, tinta guaxe, pincel, grampeador, caneta, canetinha, folha de isopor, EVA, folha de papel Paraná, branca e de isopor, prancheta, compra de três edições do livro “*De Cidade a Metrópole: (Trans)formações urbanas em Fortaleza*”). Também houve a utilização de Chromebook e data show da própria escola e a separação de parte do valor para contratação de ônibus para aula de campo no Centro Histórico de Fortaleza.

O seguinte passo foi a divulgação para os alunos, processo esse que ocorre em turmas de 6º ano 9º do ensino fundamental anos finais, para averiguar o interesse dos educandos em participar na disciplina CF. Assim, obtivemos um total de 26 alunos de 6º e 7º anos e 28 alunos de 8º e 9º anos, com um total de 54 alunos, sendo dividido em momentos no intervalo do almoço das 12h às 13h, nas terças-feiras, a prática com as turmas de 6º e 7º ano e nas quintas-feiras,

5 FORTALEZA. RELAÇÃO DAS ESCOLAS E PROJETOS CONTEMPLADOS COM O EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS - No 02/2023 COEF/SME. **FORTALEZA**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XDNy3TK7UKzB4jlg3D-CE73kblDQREK0/view>. Acesso em 01 de out de 2024.

no mesmo horário, com os alunos de 8º e 9º anos, decisão essa que partiu dos próprios estudantes em participar do Projeto CF.

Tendo em vista o melhor entendimento da teoria ligada prática, um dos principais objetivos do projeto CF, foi compreender as transformações do espaço urbano através da construção de maquetes, confecção de fanzines⁶ e a realização de uma aula de campo, no Bairro da Escola e do centro Histórico de Fortaleza. Desse modo, ao explorar as potencialidades no bairro que é inserido a escola e valorização do espaço vivido e percebido do estudante, pois conforme Queiroz et al, (2022, p.365):

A área em que se localiza a EMTIPAC e suas potencialidades de estudo são valorizadas como forma de atentar para as transformações do espaço urbano no qual aluno e escola estão inseridos, assim como outros bairros de relevância histórica, a exemplo o Centro tradicional de Fortaleza.

Desse modo, trazemos a Figura 1, que retrata o contexto teórico das disciplinas CF. Momento de muita importância, pois corrobora para que o estudante adquira conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, de modo que estimulou a reflexão de forma crítica e participativa do processo de construção da Cidade de Fortaleza. Na Figura 1, no ponto A temos o aspecto teórico de conhecimento da história e Geografia de Fortaleza, no Ponto B, a apresentação do Livro “De Cidade a MetrÓpole: (Trans)formações urbanas em Fortaleza” Dantas, Silva e Costa (2009). Assim, o estudante além do contato com a literatura acadêmica adaptado a sua realidade, tenha o conhecimento de como a urbe fortalezense, hoje chega ao patamar de MetrÓpole conforme o IBGE (2018), no Ponto C, a leitura e conhecimento do Mapa Oficial da Cidade de Fortaleza e no Ponto D, a atuação dos bolsistas do PIBID da Geografia UFC, abordado o tema cartografia de Fortaleza.

6 Sobre o surgimento do fanzine: “[...] Russ Chauvenet, que criou o termo a partir de duas palavras em inglês: fanatic (fã) e o termo zine (de magazine [revista]), logo, uma revista produzida por fã” (SANTOS, 2020, p.74-75, grifos do autor).

Figura 1 – Aulas teóricas da Disciplina Conhecendo Fortaleza.



Fonte: Arquivo Pessoal do autor (2023).

Ademais, na Figura 2, trazemos outro momento da Disciplina CF, onde os estudantes puderam colocar a teoria em prática. Com a confecção de Fanzines nos pontos E e G, apoiado nos vídeos da plataforma Youtube e o trabalho de Queiroz et al (2022). Já nos pontos G e H na Figura 2, a oficina de Construção da maquete do Farol do Mucuripe, atividade essa que teve participação dos Bolsistas do PIBID da Geografia UFC.

Figura 2 – Oficina de Fanzine e Maquete.



Fonte: Arquivo Pessoal do autor (2023).

Outrossim, no mosaico de imagens da Figura 3, trazemos a prática de aula de campo no Centro Histórico de Fortaleza no ponto I, a (Praça do Ferreira), no ponto J, a (Praça do Passeio Público). Ainda na Figura 3, no Bairro que a EMTIPAC é localizada, o Cais do Porto, no ponto K, o Farol do Mucuripe, campo feito com os alunos do 8º ano ensino fundamental anos finais e no Ponto L, também no Bairro que a escola é localizado, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais, na Praia do Titãzinho, a Biblioteca Comunitária da Comunidade do Titãzinho.

Figura 3 – Aulas de Campos no Centro Histórico de Fortaleza e no Bairro Cais do Porto – Fortaleza – CE.



Fonte: Arquivo Pessoal do autor (2023).

Outrossim, sobre os aspectos metodológicos do Disciplina ER, de inscrição nº 1550 no Projeto Boas Práticas⁷ da SME, com o financiamento de disciplinas da área de Matemática e Ciências da Natureza que como supramencionado acima, corresponde o montante de R\$ 3.000,00 (três mil reais), (FORTALEZA, 2023).

Assim, como a disciplina CF, o projeto sobre ER, houve o processo de compra de material para realização das atividades, para desse modo no próximo momento ocorrer divulgação para os estudantes que teve a participação

⁷ FORTALEZA. SME divulga inscrições do Edital de Financiamento de Boas Práticas. **FORTALEZA**. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8741&catid=79&Itemid=509. Acesso em 10 out de 2024.

de educandos das turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais da EMTIPAC. Os materiais utilizados foram os chromebooks disponíveis na escola para realização das simulações no Tinkercad e os componentes físicos adquiridos a partir do financiamento do Projeto Boas Práticas: (LEDs, LDRs, resistores, transistores, botões, potenciômetros, protoboards, motores, placas de Arduino, fios, pilhas) para realização das atividades práticas. .

A metodologia das atividades do projeto de boas práticas pedagógicas com a utilização da plataforma Tinkercad no ensino de robótica educacional foi dividida nas seguintes etapas: 1ª Etapa: Planejamento das Oficinas – Nesta etapa, realizou-se revisão bibliográfica, seleção dos conteúdos, elaboração dos materiais didáticos e compra dos materiais para as atividades práticas; 2ª Etapa: Inscrição para as Oficinas para os alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais. As inscrições consideraram a ordem de preenchimento das vagas e, em caso de não preenchimento das vagas em alguma série, foram disponibilizadas para os estudantes de outra série; 3ª Etapa: Realização das oficinas, nesta etapa foi realizada a parte prática do projeto, com a apresentação dos conceitos teóricos por meio de aulas expositivas e atividades práticas.

Os estudantes foram auxiliados para o devido acesso à plataforma Tinkercad e realização das atividades práticas, como a simulação de circuitos eletrônicos e programação de robôs virtuais. Assim, foram estimulados a criar seus próprios projetos de robótica educacional utilizando a plataforma Tinkercad, ou seja, foram estimulados a seguir a metodologia maker e DIY (faça você mesmo) com utilização do Arduino durante as atividades práticas com componentes eletrônicos. Ainda na da 3ª Etapa do projeto, foram realizadas, ao todo, 7 oficinas, divididas em momentos teóricos e práticos, da seguinte forma:

Desse modo, na oficina 1: houve a apresentação Geral do Projeto - Explanação de forma simples, das principais disciplinas que utilizamos no decorrer das atividades (Física, Matemática, Inglês, Artes e Tecnologia) e apresentação do histórico sobre a robótica e exemplos diários de sua utilização. Logo depois desta parte preliminar, houve uma introdução ao uso do simulador, diretamente na plataforma Tinkercad com alguns componentes físicos e breve introdução à programação no Arduino. Na oficina 2: ocorreu a prática 01 - com a simulação de uma ligação simples de um LED, observando que é necessário utilizar uma fonte de energia para ligar o equipamento, uma vez que o LED possui uma polaridade determinada, assim focamos também na identificação do ânodo (polo negativo) e cátodo (polo positivo) do LED, conhecimento extremamente importante para

não causar danos ao dispositivo no momento da energização. Somado a isso, também se mostrou o uso de programação para temporizar a energização do LED. Esta prática foi primeiro finalizada no simulador da plataforma Tinkercad e depois com os componentes físicos na protoboard.

Já na oficina 3: Prática 02 - Continuou-se o trabalho com LEDs, todavia, agora com diferentes tipos de ligação (em série e em paralelo) com a inserção de controladores como, por exemplo, os botões, as chaves ON/OFF e os potenciômetros (dispositivos capazes de controlar a luminosidade do LED). Também realizamos esta prática primeiro no simulador da plataforma Tinkercad e depois com os componentes físicos na protoboard. Ademais na oficina 4: Prática 03 – Foi realizado trabalho com o LED RGB, que se configura como um conjunto de três LEDs encapsulados, cada um com uma cor: vermelho (Red), verde (Green) e azul (Blue), por isso o nome RGB. Primeiro com a ligação simples, e depois com temporizador na energização do LED. Logo depois, realizou-se a mistura de cores, obtendo assim cores secundárias, e fazendo diversos testes, os estudantes puderam perceber que misturando as três cores disponíveis e mudando suas intensidades individualmente, pode-se fazer qualquer cor do espectro visível, concordando com os conhecimentos trabalhados na disciplina de Artes. Nesta prática foi utilizada apenas a plataforma Tinkercad.

Nesse contexto, na oficina 5: Prática 04 - trabalhou-se com um protótipo similar a luz do poste, trabalhando o conceito de sensores para o entendimento do funcionamento das luzes dos postes da Cidade de Fortaleza. Para isso, foi feita a ligação de um LED simples conectado a um LDR, que resultou em um projeto similar ao funcionamento de um poste, quando estava escuro o LED acendia e quando estava claro o LED apagava. Dessa maneira, na oficina 6: Prática 05 - Foi utilizado todo o conteúdo visto anteriormente para a montagem de um semáforo. Os estudantes escreveram o código para o funcionamento do semáforo no simulador, posteriormente, montaram o circuito na protoboard e verificaram o funcionamento físico do que haviam simulado.

Por fim, na oficina 7: Prática 06 – Foi realizado trabalho com motores, com a exposição funcionamento dos motores, os discentes realizaram a montagem de carrinhos sem controle remoto, com a utilização de chave liga/desliga. A parte de energização dos motores, foi realizada no simulador, isto possibilitou verificar o funcionamento das polias e engrenagens. Assim, a parte prática, possibilitou os educando a realizaram a montagem dos carrinhos e a ligação dos motores, também com componentes físicos.

Outrossim, no mosaico de imagens da Figura 4, trazemos um resumo das atividades detalhadas acima.

Figura 4 – Práticas da Disciplina ER.



Fonte: Arquivo Pessoal dos autores (2023).

Ademais, no tópico a seguir, traremos os resultados de ambos os projetos junto aos educandos e discussão teórica com autores que embasam os projetos ER e CF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e aprendizagem de Geografia e Matemática retrata conteúdos escolares que perpassam variados conceitos e categorias de análise de ambas as Ciências, que muitas vezes são distantes e abstratos para os educandos. Desta forma, professores devem planejar e propor metodologias de ensino ativas, dinâmicas e protagonistas, de modo que contribuam com a melhor compreensão dos conceitos estudados no cotidiano escolar, e no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, Freire (2003, p.47) salienta que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Logo, apesar das dificuldades impostas pelo modelo tradicional de ensino, ainda presente em muitas escolas, que limita as possibilidades de aulas diferenciadas, pois não aceita a fuga da rotina, é importante refletir que no atual

contexto educacional, a dinamização dos conteúdos escolares, faz grande diferença frente a práticas engessadas conteudistas.

Dessa maneira, Stefanello (2009, p. 112) reforça que “Propiciar situações lúdicas na escola favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento”. Assim, os Projetos CF e ER, corroboram para aplicação de boas práticas docentes que promovam a interdisciplinaridade, a ludicidade e tornam o estudante protagonista na construção do recurso didático confeccionados em ambos os projetos.

. Desse modo, destacamos que, de acordo com as competências previstas para o ensino de Geografia na Base Curricular Comum sobre a leitura do espaço, Brasil (2018, p. 366) salienta que o aluno deve “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas”.

Já sobre o uso de robótica e tecnologias no ensino de Matemática, Brasil (2018, p.9) salienta que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Outrossim, sobre a Disciplina ER, a robótica educacional é uma área do conhecimento que potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para os estudantes, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração. Nesse contexto, a robótica educacional corrobora para que os discentes possam aprender de forma interdisciplinar, lúdica e interativa, tornando assim o processo de aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Dessa maneira corroborando para proporcionar: “práticas de ensino que corroboram para o desenvolvimento e desempenho das destrezas do educando” (FREIRE, 2003, p. 9).

Nesse contexto, na disciplina ER, o uso da plataforma Tinkercad permite que os educandos possam projetar, criar e simular circuitos eletrônicos e modelos em duas e três dimensões (2D e 3D), assim essa prática é doravante com a criação da programação de robôs virtuais. Logo, oficinas aplicadas na disciplina ER, contribuiu para capacitar os estudantes na utilização da plataforma

Tinkercad. Dessa maneira, contribuindo para que os estudantes experimentassem e testassem suas ideias em um ambiente seguro e controlado, visando a diminuição dos custos em equipamentos e materiais de alto valor financeiro e, logo depois, realizassem as práticas com os componentes físicos, visando a diminuição de gastos com danificação de componentes eletrônicos.

Desta forma, observou-se que a utilização desta plataforma no ensino de robótica educacional possibilitou aos estudantes aprenderem de forma lúdica e interativa, associando a teoria e a prática no ambiente escolar. Além disso, a plataforma é gratuita e online, o que tornou o trabalho acessível e econômico para a escola e para os estudantes que, não possuem recursos para a aquisição de kits de robótica e mesmo assim puderam simular seus próprios projetos dentro da plataforma educacional, assim corroborando com a práxis de docente de forma que dinamize a rotina escolar e estimule práticas de ensino não bancárias.

A idealização e execução do projeto foi pautada na necessidade de oferecer aos educandos um processo educacional mais tecnológico e capaz de prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. É importante citar que, para envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, deve haver a associação entre a aprendizagem extraescolar e os conteúdos ensinados na escola, caso contrário, Gonzaga (2022, p. 42) salienta que:

[...] corre-se o risco de criar uma lacuna educacional, fomentada pela falta de engajamento com os estudantes. O envolvimento do aluno com o aprendizado está diretamente relacionado ao seu interesse pelo que aprende. E tais interesses são pautados de acordo com o momento histórico no qual vive o indivíduo.

Outrossim, a utilização da plataforma Tinkercad no ensino de robótica educacional se justifica pela facilidade de acesso e pela possibilidade de realização de atividades em ambientes virtuais, o que torna o processo de aprendizagem mais inclusivo e acessível para todos os alunos, independentemente de sua localização ou recursos disponíveis. Ainda nesta plataforma é possível:

[...] criar circuitos elétricos analógicos ou digitais, modificá-los e simular o seu funcionamento de modo online, evitando assim, o risco de queima de algum componente no decorrer das aulas. Ressalto que o Tinkercad é um excelente recurso para utilização em ensino remoto, mas destaco que, mesmo em aulas presenciais, eu já fazia uso deste recurso, pois auxilia muito na realização das atividades, possibilitando aos cursistas maior segurança antes da realização prática das conexões (NOGUEIRA, 2021, p. 53).

Desta forma, em busca de viabilizar o desenvolvimento da 5ª competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fala sobre a importância da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) para:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

O projeto de boas práticas pedagógicas sobre a utilização da plataforma Tinkercad no ensino de robótica educacional para estudantes do ensino fundamental anos finais procurou contribuir para a formação interdisciplinar, abordando temáticas atuais como programação, automatização de processos e realização de projetos básicos, tornando os estudantes protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, sobre a Disciplina CF, segundo Harvey (2013, p. 8), o espaço é uma “palavra-chave da Geografia”, que dentro das tradicionais ou contemporâneas discussões, é presente nos estudos e pesquisas geográficas. Assim, na disciplina CF, a transformação do espaço geográfico da Cidade de Fortaleza é trabalhado constantemente com os educandos participantes, assim sendo analisado e discutido o espaço Geográfico.

O espaço, conforme Sousa (2018, p. 31) no ponto de vista tradicional, é um lócus da superfície terrestre que ocorrem as relações humanas com a natureza e está se transformando de acordo com as necessidades e interesses. Também se encontram questões sobre a primeira natureza ou espaço natural, onde se encontra as formas naturais de nosso planeta, e a segunda natureza ou espaço geográfico, que é o lócus transformado a partir das relações sociedade e natureza. Essas análises ainda constam nos livros didáticos e repassadas aos educandos, sem problematizar outras questões de produção e reprodução do espaço contemporâneo. Contudo, apesar de serem formas de dividir e conceituar o espaço, é importante planejar estratégias de ensino que vá para além destas exemplificações. Uma vez que, o espaço é alterado, produzido e requalificado constantemente, por meio de inovações da técnica e produção, atrelado aos interesses de acúmulo do capitalismo (LEFEBVRE, 1991).

Logo, a disciplina CF, favorece que o estudante analise o espaço geográfico observando e problematizando e as transformações que nele ocorrem,

resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Assim, Barbosa, (2016, p. 82-83) analisa que:

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como explora e dispõe dos recursos da natureza.

Assim, a Disciplina CF, para além do aporte teórico sobre como se deu a (re) produção do espaço urbano da urbe fortalezense, trouxe como proposta a confecção de maquetes, fanzines e a realização de aulas de campo. Proporcionando assim momentos de ludicidade, a saída do espaço escolar a atuação ativa dos estudantes sobre a Geografia da Cidade de Fortaleza.

Outrossim, segundo Carlos (2001, p.11): “os diversos elementos que compõem a existência comum dos homens inscrevem-se em um espaço deixando aí as suas marcas”, desse modo, o estudo meio corrobora para compreender transformações espaciais na cidade ou no campo, oportunizando a observação, a problematizar e a relação entre elementos teóricos e acontecimentos atuais.

Assim, a aula de campo, é uma atividade extrassala/escola que envolve, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais. É um movimento que oportuniza elucidar sensações de diversas formas de sentimentos durante a visita, “estranheza”, “identidade”, “feiura”, “beleza”, “sentimento” e até “rebelia” do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido. (OLIVEIRA, 2009, p.154) Nesse contexto, a aula de campo proporciona a interação entre todos os sentidos do aluno.

Ademais, os fanzines, “são uma mistura dos meios de comunicação e obra literária, possuem características socialmente agregadoras, já que buscam a troca entre os produtores e o que está sendo analisado” (QUEIROZ, et al, 2022, p. 1332). Logo, é um recurso didático de baixo custo e contribui com a criatividade dos estudantes, favorecem o uso de registros da história recente ou passada, através de recortes contemporâneos, transmitindo informações, práticas culturais e incentivando a livre expressão.

Desse modo, os fanzine sobre a Geografia da Cidade de Fortaleza, é uma boa prática que potencializa o uso de mídias impressas como metodologia ativa de ensino, contextualizadas nas aulas de geografia. Assim, potencializam o pro-

cesso de ensino e aprendizagem, pois corrobora com a prática do desenho e livre expressão dos educandos. (QUEIROZ, BARBOSA, 2020, p.54).

Ademais, sobre o uso de maquetes no ensino da Geografia, conforme (CASTROGIOVANNI 2014, p. 66) “cabe ao professor criar situações de intervenções que estimulem a criança a viver o mundo representado pela maquete.”. Logo, a utilização de maquetes nas práticas de ensino de geografia potencializa o trabalho das espacialidades em que o aluno está inserido, a sua utilização em sala de aula se torna importante recurso didático, uma vez que, proporciona a compreensão de determinados temas do ensino de geografia e outras áreas do conhecimento, que possam vir a ter determinada abstração. Logo, “[...] a vinculação com tais meios didáticos, torna-se uma maneira fácil e acessível de levar o conhecimento de conceitos científicos de forma mais tangível ao aluno, partindo do concreto para ao abstrato.” (DO NASCIMENTO SOUZA e DA COSTA PAIVA, 2019, p. 1884). Nesse contexto, Castrogiovanni (2014, p. 13) salienta que:

A maquete é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório” geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia a dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade. A construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas.

Sobre a prática de aulas de campo no ensino de Geografia, para que esta atividade, atividade seja aproveitada ao máximo, é essencial que os docentes planejem, organizem, pesquisem, problematizem, avaliem e incentivem a participação do educando, uma vez que: “a aula em campo pode despertar os alunos do sono/descontrole eterno da sala de aula fatigante, simplória, decorada e ainda longe de estar conectada com a realidade, a não ser pela fantasia”. (OLIVEIRA, 2009, p.154-155).

Uma das etapas importantes do estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p.174).

Entre as habilidades e competência a serem desenvolvidas no ensino geografia, referentes ao conceito de espaço e sua relação com o tempo, propostas na disciplina CF, destaca-se, em concordância com a BNCC (BRASIL, 2018, p.

361) que: O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.

Desse modo, destacamos como resultados essenciais das participações dos projetos CF e ER,: a realização de aulas de campo, produção de maquetes, Fanzines, criação de protótipos com base em programação no Arduino, realização de práticas em simuladores Tinkercad, Robot Education e com componentes físicos.

Assim, mediante a importância de compartilhamento de experiências pedagógicas inovadoras e positivas no espaço escolar, tendo em vista suas potencialidades de aplicação junto aos discentes e a dinamização do ensino de Geografia e Matemática. Conclui-se que, o Projeto Boas Práticas, provido pela PMF, corrobora com práticas de ensino interdisciplinares, interativas e ativas para os estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais ou finais, com elaboração de conteúdos, materiais didáticos e corrobora com o incentivo de projetos que valorizem a práticas docentes que façam a diferença no projeto de vida dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, entre os pontos positivos observados durante a realização das atividades das disciplinas CF e ER, financiados pelo Projeto Boas Práticas, destaca-se a afirmativa dos estudantes sobre os múltiplos aprendizados, de forma interativa, inovadora e mais divertida, que associa teoria e prática educacional.

No que cerne a disciplina ER, menciona-se o projeto de boas práticas pedagógicas sobre a utilização da plataforma Tinkercad no ensino de robótica educacional para os estudantes do ensino fundamental contribuiu para a formação interdisciplinar, abordando temáticas atuais como programação, automatização de processos e realização de projetos básicos, tornando os estu-

dantes protagonistas e cidadãos mais capacitados e preparados para os desafios do mundo atual, estimulando o interesse pelas áreas de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática.

Por fim, na disciplina CF, consideramos que, no ensino de geografia, o estudo do espaço, pode ser uma forma rica e atrativa de trabalhar conceitos fundamentais junto ao educando. Dessa maneira, apesar de um conceito de maior discussão acadêmica, não pode ser desvalorizado e esquecido no processo de ensino e aprendizagem do ensino básico, pois, mesmo complexo, o espaço, seja urbano ou rural, o professor de Geografia contemporâneo, frente o processo atual rápido e transformador do grande capital nas cidades, deve problematizar e refletir com os alunos sobre sua (trans)formação.

Assim o Projeto Boas Práticas contribuiu para realização de práticas de aulas de campo, confecção de fanzines, maquete e robótica educacional. Desta forma, contribuindo assim para práticas educativas que traga aprendizagem significativa e engenhosa do aluno perante suas percepções sobre os conteúdos apresentados e discutidos nas aulas, como ocorreu na EMTIPAC na área de Geografia e Matemática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. E. S. A GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016

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

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DA SILVA, Vlândia; Muniz Aleksandra Maria Viera. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, p. 67, Julho . 2012. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/177> >Acesso em 11 de Set. de 2024.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, (Org.) ; CALLAI Helena Copetti ; KAERCHER Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2014. P. 65-66.

DANTAS, E. W. C. O; SILVA, J. B. da; COSTA, M. C. L. **De cidade à metrópole:** (trans) formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DO NASCIMENTO SOUZA, Samara; DA COSTA PAIVA, Adriana. O uso de maquetes como recurso didático na geografia escolar:(re) conhecendo o conceito de lugar no contexto da usina hidrelétrica de Belo Monte. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1983-1991, 2019.

FORTALEZA. SME divulga inscrições do Edital de Financiamento de Boas Práticas. **FORTALEZA**. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8741&catid=79&Itemid=509. Acesso em 10 out de 2024

FORTALEZA. RELAÇÃO DAS ESCOLAS E PROJETOS CONTEMPLADOS COM O EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS - No 02/2023 COEF/SME. **FORTALEZA**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XDNy3TK7UKzB4jlg3D-CE73kblDQREK0/view>. Acesso em 01 de out de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZAGA, S. E.; RODRIGUES, A. Robótica na educação básica e o currículo de ciências e matemática: reflexões a partir de uma experiência concreta. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 30, n. Contínua, p. e024, 2023. DOI: 10.14393/ER-v30a2023-24. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/71893>. Acesso em: 27 out. 2024.

GONZAGA, S. E. **Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de ciências?** 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itaubá, Itajubá/MG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3299>. Acesso em: 26 set. 2024

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, 2013 14(28), 8-39.

LEFEBVRE, H. Industrialização e Urbanização. In: **O Direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

NOGUEIRA, C. A. **Narrativas de professores de matemática: experiências com aprendizagem criativa em um curso de robótica educativa**. 2021. 227 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PONTUSCHKA, N. N; CACETE, N. H; PAGANELLI, T. I. Para ensinar e aprender Geografia. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007

QUEIROZ, E. A. N de. *et al.* **Eletiva cartografia afetiva geografia, desenho e amor pela cidade: práticas de ensino de geografia e história na escola municipal de tempo integral professor Álvaro Costa**. Anais do IX ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/105303>. Acesso em: 25/10/2024

QUEIROZ, E. A. N de. *et al.* **O uso de trilhas urbanas para compreender as transformações do espaço urbano no bairro cais do porto fortaleza-ce na escola municipal de tempo integral professor Álvaro Costa – emtipac..** CONEDU - Ensino e suas intersecções... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91312>. Acesso em: 25/10/2024

QUEIROZ, E. A. N de. *et al.* **Fanzines geográficos no ensino remoto da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPCA**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82180>. Acesso em: 25/10/2024

QUEIROZ, E. A. N de; BARBOSA, M. E. S.. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E O USO DAS MÍDIAS IMPRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS. Revista Homem, Espaço E Tempo, v14 n1, p48-64. 2020. Disponível em <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/430>. Acesso em: 20 de out.2021

SANTOS, C. OS FANZINES DA BAIXADA FLUMINENSE NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO: narrativas e grafias dos bairros. **Revista Ciências Humanas**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 72-81, 30 abr. 2020.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico informacional. 5. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2013

SOUSA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. 2018.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159p

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.025

OS IMPACTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA E DA AFETIVIDADE NA PROMOÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR

Análya Cristina Leite Cortez do Carmo¹

Antonia Eliana de Lima Viana²

Michella Rita Santos Fonseca³

Daniel Brandão Menezes⁴

RESUMO

A indisciplina é considerada como um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas. A disciplina escolar, por sua vez, é fundamental para um ambiente de aprendizado produtivo e harmonioso. Nesse contexto, estabelecer uma relação que promova o diálogo, a empatia e o respeito é necessário para consolidar uma cultura de paz no ambiente educativo. Este estudo parte da necessidade em compreender as dinâmicas educacionais no contexto brasileiro, onde relações interpessoais calorosas e comunicação aberta são aspectos culturais significativos que podem afetar na educação. Apesar da importância reconhecida da comunicação e afetividade, há uma lacuna no entendimento de como esses fatores se traduzem em práticas disciplinares efetivas nas escolas, o que conduz, ao problema desse estudo: Como a comunicação dialógica e a afetividade entre docentes e estudantes podem ser efetivamente integradas para melhorar o comportamento e o engajamento dos estudantes? Assim, objetiva investigar como a comunicação dialógica influencia no relacionamento entre docentes e estudantes e sua correlação com a afetividade

1 Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, analyacortez2015@gmail.com;

2 Mestranda em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Ceará - UFC, elianalv12@gmail.com;

3 Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC, michellafonseca@yahoo.com.br;

4 Doutor em Ensino da Universidade Estadual do Ceará - UECE, brandao.menezes@uece.br.

para melhoria da disciplina escolar. Para atingir o objetivo proposto, este estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória de natureza bibliográfica, que utilizou a técnica de análise de conteúdo para apresentar os dados coletados acerca da indisciplina na escola, das contribuições da afetividade para a disciplina, bem como da comunicação dialógica para o engajamento dos estudantes. Os resultados apontam que a afetividade e o diálogo entre docente e estudante implicam na melhoria do clima escolar contribuindo para a disciplina, motivação e interesse.

Palavras-chave: Afetividade, Comunicação dialógica, Autoestima, Relações interpessoais, Indisciplina escolar.

INTRODUÇÃO

A disciplina constitui-se fundamental para a educação, à medida que promove um ambiente propício a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Entretanto, ela apresenta-se como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula, sendo tema recorrente nas discussões dentro das instituições de ensino.

A indisciplina afeta diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem configurando-se como um dos desafios enfrentados pelas escolas para cumprir seu projeto educativo (Silva e Santos, 2023). Devido à complexidade do tema e suas inúmeras manifestações, muitas estratégias adotadas pelas escolas têm falhado. Tal fato, muitas vezes está ligado a maneira autoritária com que a escola vem tratando o assunto através de ações punitivas que pouco ou nada contribuem para reflexão dos sujeitos a respeito dos seus atos.

Na atualidade, a questão da disciplina está muito ligada as relações de respeito e confiança mútua no ato de educar e instruir. Dito isto, a educação é um processo de humanização e a escola constitui-se como um espaço, por excelência, para fortalecimento dessa prática. Salienta-se a importância das relações humanas para o estreitamento de vínculos entre a comunidade escolar e construção de laços de amizade, respeito e afetividade. Este cenário, favorece a disciplina escolar, que é basilar para um ambiente de aprendizado produtivo levando a instituição a melhores resultados educacionais.

Apesar da importância reconhecida da comunicação e afetividade, há uma lacuna no entendimento de como esses fatores se traduzem em práticas disciplinares efetivas nas escolas brasileiras. O problema que este estudo busca resolver é: Como a comunicação dialógica e a afetividade entre docentes e estudantes podem ser efetivamente integradas para melhorar o comportamento e o engajamento dos estudantes?

Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender melhor essas dinâmicas no contexto brasileiro, onde relações interpessoais calorosas e comunicação dialógica são aspectos culturais significativos que podem afetar positivamente a educação. Para tanto, temos como objetivo geral investigar como a comunicação dialógica influencia no relacionamento entre docentes e estudantes e sua correlação com a afetividade para melhoria da disciplina escolar. Desmembrou-se o objetivo geral em dois objetivos específicos a saber: analisar o papel da afetividade no desenvolvimento de um ambiente de apren-

dizagem acolhedor e seu efeito na redução de comportamentos indisciplinados, bem como avaliar estratégias pedagógicas que integram comunicação dialógica e afetividade para fortalecer a disciplina e o engajamento dos estudantes.

Para solucionar o problema em questão e atingir os objetivos elencados, este estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória de natureza bibliográfica, que utilizou a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados coletados. (Marconi; Lakatos, 1999).

Esta pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: nesta primeira parte realiza-se a introdução sobre a temática destacando-se a justificativa, objetivos e metodologia do estudo; na segunda parte reflete-se sobre a indisciplina na escola apontando as perspectivas atuais da educação, bem como o entendimento da indisciplina no contexto escolar; na terceira parte dialoga-se sobre a afetividade e suas contribuições para a disciplina dos estudantes; na quarta parte reflete-se sobre a comunicação dialógica para o engajamento estudantil; na quinta parte, discute-se os achados da pesquisa; e por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências utilizadas.

1 A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Historicamente, as constituições promulgadas no Brasil, inclusive a atual, formalizada em 1988, proclamam que a educação é um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). No ano de 1990 o Brasil avançou no que diz respeito aos direitos das infâncias e juventudes do país com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990) que veio fortalecer a constituição federal assegurando os direitos desses sujeitos em desenvolvimento. Referente especificamente a questão educacional, o ECA apresenta que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** [...] (BRASIL, 1990, Art. 53º, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em seu artigo 2º reafirma o dever do Estado e explicita o dever da família para com essa educação. Porém,

ainda há muito a ser feito para que todos tenham esse direito garantido. (Brasil, 1996).

Um fato considerado pelos educadores como um dos maiores obstáculos para a garantia do direito de aprendizagem é a indisciplina presente no cotidiano das instituições escolares. Suas causas são multifacetadas e suas consequências comprometem as aprendizagens, a organização da rotina escolar e traz consigo a desmotivação dos estudantes e profissionais da educação. Entender suas causas e atuar de forma preventiva é um desafio que precisa ser atenuado a partir de uma educação de caráter preventivo e que reconheça os estudantes como sujeitos de direitos e conscientes dos seus deveres.

1.1 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

Na contemporaneidade, práticas de ensino pautadas em uma visão tradicional, na qual o professor é o detentor do saber e os estudantes tidos como meros reprodutores dos conhecimentos transmitidos pelos educadores, tornaram-se insuficientes e inadequadas para atender aos desafios da educação atual. Com o avanço tecnológico e a transformação social esse modelo educacional, que desconsidera os conhecimentos prévios dos sujeitos aprendizes advindos de experiências construídas nas suas próprias relações familiares e sociais, não promove uma educação crítica e autônoma dos estudantes, nem sua formação integral.

Freire (1996) faz críticas severas a essa visão tradicional de ensino e aprendizagem. O autor defende o abandono desta educação na qual chamou de “educação bancária”, onde o estudante é visto como um depósito vazio que precisa ser preenchido com conhecimentos selecionados exclusivamente a partir dos interesses do professor. Ao criticar esse modelo educacional, o autor propõe uma educação libertadora, problematizadora e conscientizadora.

Ao partilhar do pensamento de Freire (1996), entende-se que a escola precisa cristalizar formas obsoletas de educar, haja vista que a aprendizagem contemporânea demanda uma abordagem mais ativa e colaborativa, na qual o estudante é o protagonista do próprio processo de aprendizagem, não mais sendo visto como um depósito vazio, mas como um ser pensante que possui experiências, saberes e capacidade de construir conhecimento de forma crítica e autônoma. Nesse processo, o papel do professor se transforma de transmis-

sor do conhecimento para mediador das aprendizagens social e historicamente construídas.

Essa mudança de paradigma reflete uma postura mais dialógica e democrática da educação, em que o conhecimento é lapidado de forma coletiva, contextualizada e significativa. A valorização das experiências e das vozes dos sujeitos aprendizes contribui para uma educação mais inclusiva e formativa. Neste contexto, é urgente discutir-se o papel da escola no século XXI e do professor como formador de sujeitos críticos e reflexivo, para que essa instituição formativa e seus docentes possam, de fato, contribuir para as aprendizagens contínuas dos estudantes. Como afirma Libâneo (2013, p. 24), “[...] é necessário repensar o papel da escola e do professor, para que possam atender às demandas da sociedade atual”. Portanto, a superação dessa visão tradicional não é apenas uma tendência teórica, mas uma necessidade prática.

Dito isto, é igualmente necessário refletir sobre o processo de aprendizagem. Compreender como os sujeitos aprendem é fundamental para que a escola possa construir seu projeto educativo e planejar sua mediação pedagógica de forma eficaz contribuindo para a ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, ao entender o modo como os sujeitos constroem seu conhecimento, o ensino torna-se mais dinâmico e personalizado contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

O conceito de Aprendizagem Significativa é central da teoria da aprendizagem de David Ausubel, no qual teve seus primeiros escritos sobre o tema publicado em 1963. Segundo a interpretação de Moreira (2019), com base nas ideias de Ausubel, o processo de armazenamento de informações no cérebro humano se dá de forma organizada e hierárquica, no qual conceitos mais específicos se conectam a conceitos mais inclusivos ocorrendo uma assimilação gradual do conhecimento. Nesta vertente Moreira (1999) afirma que:

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (Moreira, 1999, p.75).

Dessa forma, ignorar essa perspectiva de como os sujeitos aprendem, pautando a prática pedagógica em uma pedagogia tradicional, pode acarretar problemas, como a indisciplina escolar. Tal postura, comum nas instituições educativas, precisa ser discutida com seriedade a partir de múltiplos olhares para

que a intervenção possa ser assertiva. Assim, faz-se necessário refletir sobre as posturas dos estudantes em sala de aula, a fim de provocar uma mudança de atitude em relação a determinados comportamentos socialmente inadequados no contexto escolar.

1.2 O DIFÍCIL ENTENDIMENTO DA INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

Um dos grandes desafios enfrentados por educadores e gestores educacionais é sem dúvida a indisciplina escolar. Cada vez mais presente nas instituições de ensino, tem causado diversos conflitos na relação entre professores e estudantes, influenciando negativamente a homônima do clima escolar e o desempenho discente.

Mas afinal, o que é indisciplina? Para entender esse conceito, se faz necessário conceituar primeiro a disciplina. Para tal, recorreu-se à dois dicionários na língua portuguesa, a fim de extrair a informação de obras de referência da nossa língua materna. De acordo com o Novo Aurélio - século XXI:

Disciplina [do latim disciplina] s.f. 1- Regime de ordem imposta ou livremente consentida; 2- Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar escolar etc.); 3-Relação de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor; 4- Observância de preceitos ou normas; 5- Submissão a um regulamento. (Ferreira, 1999, p. 689).

Em outro dicionário a disciplina é definida como: [...] 2. Procedimento conveniente ou ordem requerida para um bom funcionamento de uma organização. 3. Regra; método. 4. Submissão a um regulamento. Luft (2001, p. 247). As definições apresentadas por Ferreira (1999) e Luft (2001) convergem ao destacar a disciplina como um conjunto de normas e ordens necessárias para o funcionamento adequado de uma organização. Assim, enquanto a disciplina é conceituada pelas palavras: regras, normas, ordem, regulamento etc., a indisciplina define-se como bagunça, falta de controle, desobediência, etc. (Ribeiro; Souza, 2016).

Dessa maneira, o termo indisciplina está relacionado à quebra de regras, desordem, falta de seguimento a preceitos (Azambuja; Lima, 2016) . Para efeito deste estudo, entende-se por indisciplina todo e qualquer comportamento que atrapalhe o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, quando os estudantes

praticam atitudes como: atrasos constantes na escola ou nas aulas, desrespeito aos colegas e professores, recusa na realização das atividades propostas e/ou no cumprimento de regras, uso inadequado de dispositivos eletrônicos etc. estão agindo na contramão da disciplina escolar.

Nesse contexto, a indisciplina pode ser compreendida como a ausência do cumprimento de regras fundamentais para uma convivência social harmoniosa (Freire, 2022). Na escola, ela apresenta-se como um “comportamento em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem” (Pirola, 2009, p. 21). Corroborando com essa visão, La Taille (2005, p. 21) argumenta que a indisciplina é entendida como “toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”. Ao analisar a indisciplina sob diversos olhares teóricos, evidencia-se que os autores destacam a indisciplina como um problema central no ambiente escolar com implicações diretas para as relações interpessoais e o processo de aprendizagem.

De acordo com Estrela (1992) os prejuízos advindos da indisciplina recaem inicialmente para o professor que se ver desestimulado devido ao desperdício do tempo pedagógico e da desordem que se instala no ambiente. A autora ainda reforça o desgaste na relação professor-estudante proveniente dos comportamentos inadequados na sala de aula. Outro fator preocupante é quando a indisciplina se transforma em violência escolar agravando os conflitos na comunidade educativa.

Nesse contexto, é preciso encontrar caminhos para superar a indisciplina escolar, para que o direito de aprendizagem dos estudantes seja assegurado. Oliveira e Soares (2019, p. 5), corrobora com este pensamento ao explicar que nos últimos anos, “a indisciplina vem se tornando um desafio extremamente crescente [...], gerando no espaço escolar uma aprendizagem insatisfatória”. Essa afirmação reflete a realidade que muitos educadores têm vivenciado nos últimos anos.

Assim, para que a indisciplina não se instaure na sala de aula, está deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo. Na visão de Silva e Santos (2023) para que a aprendizagem aconteça, a sala de aula precisa ser um espaço de motivação, no qual o estudante deseje estar ali participando das atividades e discussões propostas pelo professor. Entretanto, quando a indisciplina ganha espaço na sala de aula a aprendizagem fica comprometida e a escola deixa de cumprir seu

papel formativo. A respeito deste ponto de vista Oliveira e Soares (2019, p. 9) também argumentam a respeito dos prejuízos causados pela indisciplina para os professores:

[...] a indisciplina na sala de aula causa desperdício de tempo, desgaste dos professores por trabalharem em clima de desordem, pela perda do sentido e da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal que leva sentimento de frustração, desânimo e ao desejo de abandono da profissão.

Ao refletir sobre a citação supracitada, posturas de indisciplina corroboram para o adoecimento do estado emocional do professor, bem como contribui para outras inúmeras consequências negativas no ambiente escolar. Ademais, sabe-se que sanar o problema da indisciplina é uma tarefa árdua e não deve ser pensado apenas pelo professor. Silva e Santos (2023) afirmam que o enfrentamento da indisciplina escolar é um problema coletivo que envolve além dos professores, a gestão escolar, coordenação, pessoal de apoio, famílias, dentro outros envolvidos no processo educativo. Assim, esse problema precisa ser olhado por várias frentes exigindo uma constante reflexão para que possa ser sanado.

Vale salientar que a indisciplina sempre existiu e sempre irá existir. No entanto, compreender as raízes do problema da indisciplina dos estudantes e saber agir diante das situações nas quais ela se manifesta é primordial. Assim, é preciso saber lidar com esse fenômeno social adotando práticas que favoreçam o diálogo, por meio da escuta ativa e empática, para construção de um ambiente escolar mais equitativo e colaborativo, no qual as regras e limites sejam compreendidos e respeitados por todos os envolvidos no processo educativo.

Por conseguinte, nos tópicos a seguir serão apresentados alguns caminhos a serem seguidos pela escola, objetivando o enfrentamento da indisciplina em seu contexto. A princípio, pretende-se analisar o papel da afetividade no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e seu efeito na redução de comportamentos indisciplinados. Em seguida, avalia-se as contribuições da comunicação dialógica para engajamento dos estudantes.

2 AFETIVIDADE E COMUNICAÇÃO DIALÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA DOS ESTUDANTES

A relação professor-estudante sofreu inúmeras transformações ao longo da história da humanidade e que em cada um desses períodos, ela expressava

a concepção pedagógica da época. Na perspectiva contemporânea de educação, essa relação é vista como uma relação de respeito mútuo, na qual prevalece o diálogo, a afetividade e as trocas de conhecimentos favorecendo com que essas interações exercem uma influência direta na formação do indivíduo, moldando suas ações e seu desenvolvimento pessoal. (Meneses; *et al*, 2020).

Essa visão contemporânea reflete um modelo de educação integral e centrado no estudante, buscando adaptar o processo de ensino às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem individual. O professor deixa de ser visto como um sujeito autoritário e detentor de todo o saber, e passa a ser um mediador e facilitador das aprendizagens discentes. Nesse prisma, a relação professor-estudante constitui-se uma relação horizontal e colaborativa, propícia para a disciplina escolar. Entretanto, se não for dada a devida atenção a essa relação de reciprocidade e respeito, muitas das ações propostas no ambiente escolar tendem a fracassar e a indisciplina pode se sobressair nesse contexto.

No entanto, Parrat-Dayán (2009) explica que a indisciplina pode ser uma forma de comunicação, onde o aluno expressa necessidades ou dificuldades subjacentes que vão muito além do simples desejo de desobediência. Nesse contexto, é preciso entender a causa da indisciplina para que se possa buscar caminhos para sua solução, uma vez que todo problema possui uma causa que precisa ser diagnosticada, para uma melhor resolução.

Dito isto, não é mais aceitável que a escola se preocupe apenas com conteúdos curriculares. A preocupação com o bem-estar coletivo deve fazer parte da proposta formativa das escolas que buscam a qualidade e equidade educacional, e possuem como principal missão a formação integral dos estudantes para atuarem como cidadãos ativos e colaborativos na sociedade.

Neste contexto, a afetividade e a comunicação dialógica constituem-se como elementos prioritários na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor reduzindo significativamente a indisciplina escolar. Ao se tratar de ser humano, o afeto se constrói no respeito, nas trocas comunicativas e na liberdade, (Parolin, 2024). Nesse sentido, segundo Parolin (2024, p. 22) a escola deve ser um “[...] território de todos, com todos e para todos: eu te ouço, eu te vejo e por isso eu te respeito”. Dessa forma, o respeito, o diálogo e a afetividade se tornam o carro chefe existentes no espaço escolar para o estabelecimento de vínculos e relações saudáveis.

A inexistência da afetividade torna a escola um campo fértil para o desenvolvimento da indisciplina e outros fenômenos que afetam o comportamento e

a aprendizagem dos estudantes. Assim, investir em relações de afeto e confiança torna o clima escolar empático e acolhedor, impactando diretamente no processo cognitivo dos aprendizes. Na compreensão de Aquino (1996, p. 50),

[...] a saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e principalmente na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de alunos e vice-versa. Vale lembrar que, guardadas as especificidades das atribuições de agente e clientela, ambos são parceiros de um mesmo jogo. E nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo.

Na fala de Aquino (1996) a relação interpessoal entre professor e aluno é muito importante, uma vez que essa dinâmica é fundamental para o aprendizado e o crescimento mútuo. O autor também ressalta a necessidade de um ambiente educativo acolhedor e colaborativo, onde os vínculos emocionais e a empatia sejam valorizados.

Assim, para o engajamento dos estudantes no ambiente escolar é preciso pensar em estratégias de enfrentamento da indisciplina tendo como base a afetividade, empatia e o diálogo, uma vez que esses são os pilares para se alcançar a disciplina e o engajamento dos estudantes no contexto escolar. Esses procedimentos devem ser explicitados por meio das práticas pedagógicas e das ações administrativas expressadas nos documentos que regulamentam a organização escolar, nos quais cita-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regulamento Interno, dentre outros documentos construídos coletivamente pela instituição educativa.

Sobre esse olhar, reconhece-se que punir os estudantes não é uma solução eficaz. A punição pode parar o comportamento indisciplinado no momento, entretanto, é preciso que a escola se preocupe com a raiz do problema para evitar que os atos indisciplinados voltem a ocorrer. As punições também contribuem para a quebra e/ou não construção de vínculos afetivos e de confiança entre os estudantes e professores.

Sendo assim, é fundamental a afetividade, mediada pelo diálogo, na relação educativa. Freire (1996) ressalta que não existe educação sem amor. Dessa forma, é preciso que o diálogo e a afetividade estejam presentes na sala de aula, uma vez que ao serem tratados com respeito e humanidade, os estudantes sentem-se mais motivados para aprender, ou seja, essas práticas humanistas

contribuem para o desenvolvimento cognitivo e ampliação dos conhecimentos prévios dos sujeitos aprendizes.

Nesse contexto, para que a aprendizagem se torne realmente eficaz, é fundamental considerar a interseção entre emoções e práticas pedagógicas. De acordo com Xavier e Lima (2023, p.10) “para que haja uma aprendizagem significativa e eficaz, faz-se necessário a ocorrência de uma boa combinação entre afeto, planejamento e prática docente”. Assim, a conduta da escola e dos professores deve ser de acolher esse estudante tentando entender as causas do problema e buscar soluções para amenizá-lo.

Somando-se a este fato, os autores supracitados trazem a importância do planejamento como instrumento que subsidia a prática docente conduzindo a organização metodológica do conteúdo Xavier e Lima (2023). A falta de um planejamento com atividades diversificadas e motivadoras, que leve em conta a realidade dos estudantes, pode ser um fator determinante para posturas de indisciplina na sala de aula.

Nesse contexto, o planejamento deve ser pautado nas necessidades formativas dos sujeitos e valer-se de metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil, fazendo com que os estudantes se sintam motivados e pertencentes ao espaço formativo no qual estão inseridos. Assim, quando o planejamento tem como ponto de partida as necessidades formativas dos estudantes, contribui também para a disciplina em sala de aula, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto relevante se refere ao diálogo entre a escola e a família. Dessa forma, é preciso que se ampliem os canais de comunicação entre as duas instituições cabendo a escola trazer as famílias para ajudá-la no seu projeto educativo. Quando a escola se dispõe a dialogar com a comunidade local, colaborando na construção do processo educativo, torna-se mais fácil implementar ações efetivas, já que os desafios podem ser compreendidos e debatidos a partir de uma análise mais abrangente do contexto e das diferentes perspectivas envolvidas (Carmo, 2023). Nesse prisma, as trocas comunicativas precisam respeitar e valorizar as vozes dos seres comunicantes, não sendo considerada dialógica uma comunicação unilateral.

A respeito da comunicação Freire (1983, p. 70) corrobora que

[...] a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a

significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

Frente ao exposto, a escola e as famílias precisam dialogar para se conscientizarem sobre as dimensões que o problema da indisciplina pode causar, buscando meios para seu enfrentamento para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória buscando a formação integral dos sujeitos aprendizes.

Vale salientar que a educação é um processo humano e relacional, e que a verdadeira transformação começa na qualidade dessas interações. Dessa forma, é preciso fortalecer os vínculos entre os pares educativos, por meio da afetividade e comunicação dialógica, para que a indisciplina não ganhe espaço nos ambientes escolares e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões realizadas nesse estudo destacam que a educação é um direito assegurado pela Constituição e reforçado por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB para garantir que a educação atinja a todas as crianças e adolescentes, o que demonstra o compromisso do Estado e da sociedade com a proteção dos direitos e desenvolvimento integral desses sujeitos. No entanto, a implementação efetiva das leis requer uma integração entre políticas educacionais, professores, familiares e sociedade em geral, haja vista que todos esses atores sociais são corresponsáveis no processo educativo.

Diante desse fato, os estudos mostram que embora o Brasil tenha avançado em relação a promoção de leis que garantem os direitos educacionais das crianças e adolescentes, muitos ainda são os desafios práticos para efetivação desses direitos. As pesquisas indicam que a indisciplina escolar é um dos principais obstáculos identificados para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes garantidos na constituição brasileira. De acordo com Silva e Santos (2023) a indisciplina prejudica a harmonia do ambiente de aprendizagem desmotivando professores e estudantes. Suas causas são multifacetadas e exigem análises cuidadosas e direcionadas, de acordo com cada caso, para que a atuação no combate a esse problema seja efetiva.

Para enfrentar os desafios da indisciplina, os resultados apontam que é preciso investir em práticas educativas preventivas, que reconheçam os estudantes como sujeitos de direito, críticos, reflexivos e protagonistas na construção do conhecimento. Promover a conscientização dos estudantes sobre seus direitos e deveres também contribui para um clima escolar mais harmonioso e menos propenso para conflitos. Essa visão irá contribuir na promoção de um ambiente educacional mais respeitoso e colaborativo, no qual o diálogo e a afetividade estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Quando a indisciplina já está instalada no ambiente educativo é preciso encontrar a gênese do problema que, como a abordado anteriormente, pode ter como raízes diversos fatores, como questões emocionais, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, questões sociais, conflitos familiares, dentre outros. Dessa forma, percebe-se que a indisciplina expressa pelos estudantes na escola pode ter fatores internos ou externos a ela, e muitas vezes é uma forma dele externar sentimentos de frustração, inadequação ou falta de pertencimento ao ambiente escolar.

Além de discutir as causas e buscar soluções para a indisciplina, é preciso formar os professores para seu enfrentamento oferecendo uma formação continuada que parta das necessidades da escola e dos docentes ampliando o diálogo no contexto escolar e contribuindo para que a equipe esteja preparada para ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de como lidar com as emoções, resolver conflitos e se comunicar de forma saudável. A formação continuada de professores é fundamental para se debater a respeito das questões de indisciplina e desenvolver práticas que promovam um ambiente saudável, no qual prevaleça o respeito e se efetive, de fato, o fortalecimento das aprendizagens (Scalzer; et al, 2024)

Em suma, é preciso compreender que o maior prejuízo da indisciplina fica para os estudantes que tem seu aprendizado comprometido. Segundo Oliveira e Soares (2019, p. 9),

De forma geral, a principal consequência da indisciplina é o ensino aprendizagem, o processo de desenvolvimento das crianças fica comprometido, sendo assim a escola juntamente com a família tem que trabalhar juntas para minimizar este problema.

Somente assim, unindo-se forças, engajando a comunidade escolar e a sociedade em um diálogo contínuo e investindo na afetividade, será possível

garantir que as leis sejam cumpridas e que todos, e cada estudante, sintam-se valorizado e motivado para aprender, proporcionando uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como questão norteadora o seguinte apontamento: Como a comunicação dialógica e a afetividade entre docentes e estudantes podem ser efetivamente integradas para melhorar o comportamento e o engajamento dos estudantes? Através das constatações evidenciadas cabe-se fazer algumas considerações ao verificar que a comunicação dialógica cria uma cultura de respeito mútuo, empatia e corresponsabilidade nas trocas comunicativas na escola, fatores essenciais para fomento de um ambiente escolar harmonioso e mais disciplinado. Frente aos benefícios advindos da comunicação dialógica, soma-se a identificação precoce de possíveis obstáculos que podem influenciar a disciplina, possibilitando intervenções mais ágeis, eficazes e personalizadas.

A afetividade também possui um papel importante no combate à indisciplina escolar, uma vez que estabelece um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes. A criação de vínculos afetivos contribui para uma comunicação mais dialógica fomentando relacionamentos baseados na confiança e empatia, o que tende a reduzir comportamentos desafiadores, favorecendo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Frente ao exposto, compreende-se que o papel do professor deve ir muito além da mediação do conteúdo e aplicação de regras disciplinares. É preciso que ele assuma uma postura pedagógica que valoriza o diálogo, a empatia e um entendimento de como os estudantes aprendem, para que possa planejar estratégias de ensino personalizadas para cada estudante, contribuindo para a equidade.

Ao finalizar a discussão, sugere-se que o debate reinicie em outros estudos com pesquisas empíricas, a fim de compreender as principais causas desse problema. As pesquisas futuras também podem colaborar com os profissionais da educação na intervenção ágil e eficaz no combate à indisciplina escolar, problemática que interfere diretamente na qualidade educativa das escolas, constituindo-se como uma das principais causas do fracasso escolar.

AGRADECIMENTO

Aos membros do Núcleo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Formação Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo compartilhamento dos conhecimentos que, direta ou indiretamente, ajudaram na construção desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

AZAMBUJA, L. G. P.; LIMA, R. C. D. de S. Indisciplina: o olhar dos educadores. **Pedagogia em foco**, v. 10, n. 4, p. 61-75, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CARMO, A. C. L. C. do. **Uso de tecnologias digitais para fortalecimento da comunicação escola/família numa instituição da rede estadual do Rio Grande do Norte**. Orientador: Cibelle Amorim Martins. 2023. 196f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52715>.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992.

FERREIRA, A.B de H. **Novo dicionário Aurélio – Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; versão Eletrônica: Lexikon, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, V. F. De S. **O impacto da indisciplina no contexto escolar voltado aos alunos do primeiro ao quinto ano, na escola Municipal Maria das Neves Marques de Sousa em Imperatriz-MA.** 11 abr. 2022. Disponível em: <http://rosario.ufma.br:8080/jspui/handle/123456789/5721>. Acesso em: 5 out. 2024.

LA TAILLE, Y. de. Em busca dos valores morais e éticos. **Revista Direcional Escolas**, ed. 5, jun. 2005. Entrevista concedida a Luiza Oliva.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUFT, P. C. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. Editora Ática, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENESES, V. M; SOUZA, S. F. S; BRÁS, A. W. L; PINHEIRO, J. V. A. A influência da afetividade do desenvolvimento de crianças da educação infantil. In: TAHIM, A. P. V de O; FARIAS, J. P. Da SILVA; CABRAL, S. N; CHAYM, C. D. (Org.). **Pensando a educação: reflexões coletivas**. Fortaleza: Imprece, 2020. p. 313 – 343.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, M. A.. **Teorias de aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2019.

OLIVEIRA, E. B. de; SOARES, H. C. C. **Indisciplina na educação infantil: causas e consequências**. Revista Científica Online ISSN 1980-6957 v11, n2, 2019.

PARRAT- DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009

PAROLIN, I. Criando um ambiente escolar humano e saudável: desafios e práticas. In: CHARLOT, B.; PAROLIN, I. FERNANDES, E. P.; VASCONCELLOS, C. Dos S. **Construindo escolas saudáveis e humanas**. Aracaju, SE: Paulo, 2024.

PIROLA, S. M. F. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, I. C.; SOUZA, I. A. A. de. **Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas

Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1435-1458, ago./dez. 2016. Disponível em: file:///D:/Downloads/dpd,+1435-1458+-+SL+Ismael+Carneiro+Ribeiro+e+Isabela+Augusta+Andrade+de+Souza+.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

SCALZER, M. J. Da S. C.; FERREIRA, R.C de N.; OLIVEIRA, D. C. De; CRUZ, J. F. Da. A indisciplina no ambiente escolar: possíveis causas, desafios e soluções. **Revista ft**. P. 10-11, 31 ago. 2024. DOI 1069849/revistaft/cs10202408311510. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-indisciplina-no-ambiente-escolar-possiveis-causas-desafios-e-solucoes/>. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, A. L. N. da; SANTOS, M. P. M. dos. **Indisciplina**: um desafio que a escola precisa superar. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9.n.10. out. 2023.

XAVIER, G. F. C.; LIMA, A. da S. **A afetividade como ferramenta propulsora da aprendizagem significativa: um diálogo com as práticas docentes**. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/95128>. Acesso em: 29 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.026

O USO DE SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPACTOS DO PLANETÁRIO ITINERANTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Mateus Faustino Salazar da Rocha¹

Paulo Eduardo de Brito²

Talita de Jesus Lima³

Douglas da Silva Costa⁴

RESUMO

Este trabalho explora a interação entre a bibliografia sobre o uso de simulações no ensino de ciências e o projeto de extensão “Escola nas Estrelas”, do Campus de Planaltina da Universidade de Brasília. O estudo realizado por métodos qualitativos busca comparar o uso de simulações no ensino de ciências durante o ensino fundamental II, utilizando como estudo de caso a efetividade do aprendizado de um planetário itinerante. As simulações, reconhecidas por enriquecer e complementar o aprendizado, permitem aos alunos visualizem e interajam com fenômenos científicos e culturais de forma dinâmica. “Escola nas Estrelas”, um projeto de extensão da Universidade de Brasília, utiliza um planetário itinerante para oferecer essa experiência a diversas comunidades, promovendo uma abordagem prática e inovadora. A pesquisa analisa dados qualitativos coletados durante as atividades do planetário e retorna a literatura sobre simulações em contextos escolares. Os resultados indicam que as simulações são eficazes em aumentar o engajamento e a compreensão dos estudantes, além de aumentar o entusiasmo e a curiosidade desde o momento que

1 Mestrando do Curso de Ciência de Materiais da Universidade de Brasília - DF, mateusfrocha@gmail.com;

2 Doutor pelo Curso de Física da Universidade de Brasília - DF, pedebrito@unb.com;

3 Graduanda do Curso de Ciências Naturais da Universidade de Brasília - DF, talitalima1997@hotmail.com;

4 Mestrando do Curso de Educação em Ciências da Universidade de Brasília - DF, doouglas.cossataa@gmail.com;

o planetário é montado até o momento em que estão em seu interior. Conclui-se que a integração de simulações no ensino de ciências, como exemplificado pelo planetário itinerante, pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais acessível, atrativa e engajante, e sugere-se a ampliação do uso dessas tecnologias em projetos educacionais para aprimorar a qualidade do ensino e promover maior inclusão científica

Palavras-chave: Ensino de Astronomia, Extensão Universitária, Planetário Itinerante, Simulação.

1 INTRODUÇÃO

O uso de simulações no ensino de ciências é amplamente discutido como uma ferramenta inovadora que facilita a aprendizagem de conceitos abstratos, promovendo uma experiência mais próxima da realidade e ampliando a compreensão dos estudantes. Muitos docentes relatam que o ensino experimental é essencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem durante a aplicação dos conteúdos, mas destacam a carência de materiais, o número elevado de estudantes por turma e a carga horária insuficiente frente ao extenso conteúdo exigido no currículo escolar (Constantino, Borges, Barros; Dias, 2003).

No contexto específico acerca do planetário itinerante, o impacto das simulações torna-se ainda mais relevante, proporcionando uma experiência imersiva e interativa. Quando se trata de aulas experimentais em Ciências, um dos temas mais motivadores é a Astronomia, que desperta grande interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A simples observação do céu por qualquer pessoa, independentemente da idade, é capaz de despertar a curiosidade sobre o que é visível, mas ainda desconhecido, ampliando a compreensão e o fascínio pelo universo (Silva, 2019).

Além disso, o ensino de astronomia é reconhecido por seu alto grau de interdisciplinaridade, aplicando-se a diversas áreas do conhecimento, como Matemática, Física, Química, Biologia etc., e proporcionando aos estudantes uma visão ampliada, sendo considerada uma disciplina integradora. Com o avanço científico e tecnológico, nota-se uma defasagem entre esse progresso e o ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza (Freitas; Alves; Júnior; Romeu, 2021).

A formação de professores para a Educação Básica é um assunto amplamente discutido em meios acadêmicos ao longo dos anos, por meio da construção de conhecimentos teóricos e sua relação com o desenvolvimento de aspectos voltados à formação docente e práticas profissionais (Saviani, 2011).

Por outro lado, Motta (2004) destaca que os projetos de extensão voltados ao ensino de Ciências nas universidades devem promover o estreitamento entre os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos em sala de aula e a realidade na qual a instituição está inserida, abrangendo, assim, o contexto no qual os discentes estão imersos. Não basta fornecer informações isoladas e desconexas; é essencial integrá-las em um contexto significativo e coerente com a realidade local. Sendo assim, a universidade deve atuar como um espaço de valorização e

validação social, incentivando uma formação qualificada e comprometida com a formação integral de seus estudantes através dos projetos de extensão voltados ao ensino de ciências.

Diversas qualificações são atribuídas à universidade e, dentre elas, está a formação de um profissional competente que atenda as necessidades da realidade ao qual está inserido e, dentre as competências, está pautada a integração entre ensino, pesquisa e extensão (Síveres, 2013).

Diante disso, a pesquisa apresenta o Projeto de Extensão Escola nas Estrelas – Planetário Itinerante existente desde 2008 pela Universidade de Brasília-UnB no Campus da FUP em Planaltina-DF, e tem como objetivo a manutenção do conhecimento científico, divulgação científica e ensino de astronomia. O foco deste projeto é levar o conhecimento e as pesquisas desenvolvidas dentro da universidade para à comunidade, utilizando uma linguagem simples, acessível e clara. A **Figura 01** mostra a seguir como é a estrutura do Planetário Itinerante:

Figura 01: Planetário Itinerante.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores (2024).

A iniciativa deste projeto de extensão consiste em cinco atividades principais, sob a coordenação dos professores: Dr. Paulo Eduardo de Brito e Dr. Mikhael Ael Rocha Alves, sendo executada por estudantes de Iniciação Científica, bolsistas de extensão e voluntários, a maioria dos discentes são do

curso de Licenciatura em Ciências Naturais pela UnB no Campus da FUP. As cinco atividades principais desenvolvidas são:

- I. Palestras para Divulgação da Astronomia: Por meio de palestras sendo conduzidas pelos coordenadores, empregam recursos práticos como globos, lâmpadas e foguetes feitos de garrafas PET para simplificar a compreensão. Tem como intuito melhorar o conteúdo dessas apresentações e criar recursos didáticos multimídia personalizados para diversos públicos, desde a pré-escola até a população adulta. Os passos englobam: formação dos estudantes, análise das demandas de cada audiência, elaboração de apresentações multimídia e realização das conferências nas instituições de ensino.
- II. Exibições em Planetário Inflável: O Planetário Itinerante inflável que tem como finalidade simulações astronômicas, tais como a movimentação dos planetas, a precessão dos equinócios e a experimentação de efeitos do ar.
- III. Oficinas Didáticas: As oficinas ocorrem como a criação de recursos pedagógicos e a aplicação prática de conceitos astronômicos. Dentre as tarefas, destacam-se a elaboração de relógios solares, astrolábios, planisférios, foguetes de garrafa PET, lunetas, além da explicação de fenômenos como as fases da lua e eclipses solares.
- IV. Observação Astronômica: A observação que ocorre em escolas ou em noites agendadas na FUP/UnB, sendo aberta ao público em geral e à comunidade acadêmica.
- V. Pesquisa em Ensino de Astronomia: Faz parte do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Naturais pela UnB Campus da FUP, e analisa os desafios encontrados em sala de aula e propõe soluções, envolvendo docentes de escolas públicas acerca da pesquisa em ensino de astronomia.

A Figura 02 apresenta o projetor interno do planetário, um equipamento especializado responsável pela projeção em formato fulldome, cobrindo integralmente a metade superior da cúpula. Esse sistema avançado é essencial para criar uma experiência imersiva, projetando vídeos e imagens de alta qualidade que simulam com precisão o céu estrelado, fenômenos astronômicos e diversos conteúdos científicos. Integrado a um computador de controle, o projetor

permite ajustes finos e personalizáveis, de modo que os conteúdos possam ser exibidos com clareza, alta resolução e fidelidade visual. Essa estrutura tecnológica facilita a realização de sessões educativas e científicas, adaptando o conteúdo a diferentes níveis de complexidade conforme a audiência, desde apresentações para públicos iniciantes até exposições mais detalhadas para estudantes e profissionais da área.

Figura 02: Projetor interno do Planetário Itinerante.



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

O projeto dispõe de uma série de vídeos educacionais adaptados para diferentes níveis de escolaridade para diferentes faixas etárias, variando de conteúdos introdutórios a materiais mais avançados. Essa diversidade permite a adequação dos temas e da complexidade dos conteúdos às necessidades pedagógicas específicas de cada faixa etária.

Em síntese, este estudo promove a compreensão sobre o Projeto de Extensão: Escolas das Estrelas - Planetário Itinerante, suas perspectivas e ações relacionadas às simulações no ensino de Ciências, especialmente no conteúdo de Astronomia. Por fim, as considerações finais indicam que o uso de simulações no ensino de ciências se mostra uma prática pedagógica que não apenas

motiva, mas também estimula os alunos a investigar e formular hipóteses sobre os conteúdos cientificamente abordados, reforçando significativamente sua aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter qualitativo. Para Sampieri Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa possui como foco, compreender e aprofundar fenômenos, e por meio da perspectiva dos participantes da pesquisa, esta compreensão se torna possível a partir de um ambiente natural. Este tipo de pesquisa é indicado para ocasiões onde o pesquisador busca compreender os fenômenos implícitos e explícitos acerca de determinada situação, grupo, ou fragmento da sociedade, principalmente em circunstâncias onde há pouca pesquisa, como forma de compreender a realidade dos participantes de forma mais próxima.

De forma a ampliar a acurácia dos dados alcançados, foi utilizado como delineamento metodológico a pesquisa foi utilizada a pesquisa de levantamento online, onde por meio da realização de questionários rápidos online, o pesquisador poderá ter acesso a uma maior quantidade de dados, e um feedback rápido das atividades realizadas (Olsen, 2015). A pesquisa foi realizada de forma anônima para os participantes, de forma a manter a segurança da participação dos colaboradores e a independência dos resultados da pesquisa.

Para tornar a descrição metodológica mais clara e acessível, a pesquisa foi dividida em subcategorias. Cada uma dessas seções detalha a abordagem utilizada, explicando os motivos por trás das escolhas e descrevendo, passo a passo, como o processo foi conduzido. Essa organização facilita a compreensão, oferecendo uma visão mais estruturada das estratégias adotadas e ajudando a garantir uma análise mais precisa e objetiva dos resultados. Com essa divisão, buscamos tornar cada etapa do estudo mais transparente, permitindo que o leitor entenda claramente o que foi feito e por que, além de acompanhar de forma mais fluida o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para investigar o impacto do uso de simulações no ensino de ciências, com foco no projeto de exten-

são do Planetário Itinerante “Escola nas Estrelas”. Conforme Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Embora a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão desses aspectos, a inclusão de dados quantitativos não está excluída. A frequência ou a incidência de eventos pode ser utilizada para corroborar ou questionar os argumentos qualitativos, proporcionando uma análise mais abrangente.

Também será realizada uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), estudos de revisão permitem compreender o movimento da área, sua configuração, suas propensões teóricas e metodológicas, além de possibilitar uma análise crítica, apontando tendências, lacunas e recorrências. Esta pesquisa buscou dados como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico.

2.2 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES

Foi aplicado um questionário online disponível pela plataforma Google Forms, este questionário foi disponibilizado para dois discentes do curso de ciências naturais da Universidade de Brasília (UnB), do Campus de Planaltina-DF, que fazem parte do projeto de extensão do Planetário Itinerante “Escola nas Estrelas”. O formulário foi disponibilizado por meio do uso de um aplicativo de mensagens simultâneas, e foi disponibilizado com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes acerca da eficácia das simulações no seu processo de construção do conhecimento. Objetivou-se também observar o impacto do uso de simulações no engajamento dos estudantes envolvidos no projeto e como essa iniciativa influencia o aprendizado de conteúdos relacionados ao ensino de ciências

A escolha deste formulário como instrumento de coleta de dados justificou-se pela sua capacidade de capturar as impressões dos participantes de maneira eficiente, proporcionando uma visão representativa das percepções sobre o impacto do planetário itinerante. Conforme Gil (2008, p. 121), “as respostas a essas questões irão fornecer os dados necessários para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses formuladas durante o planejamento da pesquisa”. Assim, o questionário permitirá descrever e interpretar o impacto das simulações no ensino de ciências.

2. COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A coleta de dados incluiu a aplicação do formulário sobre o projeto de extensão “Escola nas Estrelas”. Durante as atividades do planetário itinerante, os dados qualitativos foram registrados e analisados com o objetivo de identificar os resultados das respostas dos alunos, sua interação com o projeto e as implicações no ensino de ciências. A análise dos dados coletados proporcionará informações sobre a eficácia do uso das simulações na melhoria do aprendizado e do engajamento dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do formulário resultou na coleta de quatro respostas, identificadas como Resposta 1, Resposta 2, Resposta 3 e Resposta 4, respectivamente. Vale destacar que a Resposta 4 foi produzida fora do formulário, como parte de uma atividade obrigatória do bolsista do projeto na universidade, configurando-se como um relato de experiência de caráter público.

Para iniciar as análises, foram divulgadas integralmente as respostas dos participantes, ressaltando que o formulário foi enviado a um grupo composto por pessoas que já atuaram ou ainda estão ativas no projeto.

Resposta 1: “Durante as realizações de atividades no planetário conseguimos estimular de formas mais diversas os ouvintes, onde por conta das possibilidades que podem ser colocadas no projetor o leque de conteúdo estimula mais o interesse, principalmente as menores idades que através de desenhos educativos é possível ver que elas se encantam com o ensino de astronomia. As atividades realizadas por um público mais direcionado são os melhores momentos lá, ver principalmente as crianças despertando interesse por aquilo que está sendo colocado é mágico, ter um espaço onde os ouvintes podem perguntar e se informar sobre a astronomia é muito legal e promover esse local é melhor ainda.”

Resposta 2: “Penso que os momentos mais marcantes sempre eram voltados a ver o planetário cheio de pessoas e um “uau” quando a projeção era feita. Astronomia sempre é um assunto que interessa a maior parte das pessoas que tem contato de forma lúdica e simples, sabemos que isso é possível. O projeto proporcionar uma estrutura assim para pessoas que muitas vezes nunca veriam algo do tipo é bem importante, e todas as vezes (por mais que ora ou outra fosse estressante) era bem gratificante. O projeto tem um nível de complexidade não só para quem tem acesso a ele em uma participação assim em escola, mas também, para quem está dentro.

Uma vez eu conversei com um garoto de 10 anos numa escola e ele sabia mais de astronomia do que a gente aprende no curso de LCN, essas trocas são imensuráveis.”

Nas respostas 1 e 2, percebe-se uma leve ênfase na experiência emocional intensa do público desde o momento em que o planetário é montado até a apresentação em seu interior, tal reação ocorre principalmente com crianças na faixa de 7 a 12 anos. O uso de adjetivos como “mágico” e “gratificante” indica o valor emocional que o projeto detém. De acordo com Sarmiento (2007), fatores emocionais estão intimamente relacionados à memória de longo prazo e, por consequência, com a aprendizagem e isso ocorre porque existe um vínculo das emoções com a fixação das memórias.

Figura 03: Visualização da projeção do planetário



Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

Esse envolvimento emocional é essencial para despertar o interesse inicial pela ciência. Nosso cérebro possui uma região dedicada às “memórias emocionais”, onde as experiências vivenciadas são armazenadas juntamente com as emoções correspondentes. Isso explica por que eventos passados emocionantes são mais facilmente recuperados da memória, graças à forte conexão entre emoção e lembrança (Kandel, 2009).

Resposta 3: “Vejo como uma oportunidade que implementou novas experiências, como contato com diversos alunos de diferentes faixas de idade e também o público geral, pude aprofundar meus conhecimentos sobre astronomia e colocá-los em prática, a iniciativa promover o ensino de astronomia tanto aos alunos de Ciências Naturais como para comunidade, a manutenção e permanência do projeto mostrou-se crucial para divulgação científica e dos cursos de graduação.”

A resposta 3 enfatiza bem o aprimoramento do conhecimento e habilidades dos próprios monitores do projeto, ressaltando como o envolvimento com o projeto fortalece e aumenta a compreensão sobre astronomia a partir das interações promovidas com diferentes públicos, como escolas de diferentes graus (Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Para além disso, a resposta 3 destaca o crescimento pessoal e educacional que os envolvidos no projeto experimentam ao colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Essa perspectiva é reforçada na Resposta 4 que menciona o valor de adaptar o conteúdo e a abordagem conforme o público-alvo, tornando o ensino mais inclusivo e humanizado. Esse processo contribui para uma formação científica mais sólida e prática, beneficiando tanto os estudantes das atividades quanto os monitores e facilitadores.

As respostas 2 e 3 abordam a respeito da divulgação científica e acessibilidade, a 2 em particular, resalta a importância e o impacto que se gera em levar o planetário para locais em que as pessoas que dificilmente teriam acesso a este tipo de estrutura, já a resposta 3 evidencia o valor do projeto para os estudantes de Ciências Naturais, os alunos das escolas visitas e os impactos formativos que isso gera nos diferentes graus de formação cidadão.

O impacto da extensão universitária na formação social e profissional dos estudantes é mencionada por Aparecida *et al* (2022, p.02), quando a autora diz:

A extensão universitária é uma ferramenta que constrói relação entre a universidade e os diversos setores da sociedade. É instituída como objetivo de inserir o acadêmico para além da sala de

aula, aliando teoria e prática direcionadas à coletividade, com o fim de se obter resultados positivos e contributivos para ambas as partes, fazendo um comparativo da realidade e abrindo outros espaços, transformando através da informação e produção de conhecimento. (Aparecida *et al*, 2022, p. 02)

Tendo a perspectiva abordada pelo autor, fica evidenciado o impacto que a execução da extensão tem na formação acadêmica do graduando, provocando a saída do ambiente teórico e controlado propiciado pela sala de aula e gerando um impacto quase imediato com a realidade, promovendo a aplicação do conhecimento teórico aprendido em sala e a adaptação deste mesmo conteúdo a uma realidade multifacetada, com diferentes cenários. Essa perspectiva, é reforçada por Aparecida (2022, p. 5), onde ela diz: “Evidencia-se tamanha relevância, também, no sentido de a extensão universitária contribuir para a formação acadêmica/profissional, engajada com a sociedade na relação com a universidade.”

Figura 04: Visualização da projeção do planetário



Fonte: Elaborada pelos Autores (2024)

Em todas as respostas, percebe-se uma ênfase da relevância do projeto como ferramenta de divulgação científica. A resposta 2, em particular, ressalta a importância de levar essa experiência a comunidades que dificilmente teriam acesso a um planetário, enquanto a resposta 3 evidencia o valor do projeto para a comunidade tanto interna quanto externa. Ações como a do projeto em questão democratizam o conhecimento científico para pessoas que talvez não tenham outra oportunidade. Esta perspectiva fica evidenciada no texto de Moura (2020, p. 34):

A extensão universitária é um espaço privilegiado, pois propicia uma interação entre universidade e comunidade e a vinculação das ações extensionistas às outras duas funções básicas da universidade. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, por meio dela, este saber retorna à universidade, testado e reelaborado, construindo assim uma relação dialética entre teoria e prática. (apud Moura, 2013, p.76)

A extensão universitária por possuir esse espaço privilegiado mencionado pelo autor é um ambiente igualmente privilegiado quando se olha na perspectiva também da divulgação científica, adaptando o linguajar técnico e robusto que o conhecimento científico é trabalho e o “transcreve” em termos mais simples e claros para que tal conhecimento se torne acessível.

A resposta 4, como dito, trata-se de um relato de experiência de um outro estudante do projeto e este vem de forma complementar a todos os relatos estudados acima, de primeiro momento, enfatiza-se um impacto visual do grande domo, promovendo aquela dúvida e o “uau” que é destacado na resposta 2, sendo um fator essencial para o despertar do interesse e a curiosidade dos estudantes, que é novamente enfatizado na resposta 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Planetário Itinerante no ensino de ciências têm demonstrado resultados positivos e impactantes para estudantes da educação básica. Ao proporcionar uma experiência visual e interativa do universo, o planetário desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, facilitando o aprendizado de conceitos astronômicos e científicos que são, muitas vezes, abstratos e de difícil compreensão em sala de aula.

Observa-se como consequência da execução de atividades vinculadas ao planetário itinerante: O engajamento e a motivação dos estudantes para com o aprendizado de conhecimentos científicos vinculados ao conteúdo de universo, posto que no momento em que os estudantes foram expostos a experiências práticas como a do planetário, foi fomentado junto aos estudantes o interesse pela ciência, estimulando a participação ativa.

Observou-se também que houve uma facilitação no processo de assimilação e compreensão dos conceitos científicos estudados. Compreende-se que isso foi possível, pois o planetário permite a visualização prática de fenômenos astronômicos, como fases da lua, movimento dos planetas e localização das estrelas, auxiliando os estudantes a compreender conceitos complexos de forma mais concreta

Diante do observado, compreende-se que o planetário Itinerante se revela uma ferramenta eficaz para o ensino de ciências, especialmente para tópicos relacionados à astronomia e ao sistema solar (Castro *et al*, 2017). Ao unir a teoria à prática por meio de uma experiência sensorial e visual, ele contribui significativamente para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e integrada dos fenômenos naturais. Essa metodologia não apenas enriquece o currículo escolar, mas também amplia o horizonte dos estudantes, despertando neles o interesse pelo conhecimento científico e pelo universo. Em resumo, o planetário itinerante é uma estratégia educacional valiosa que pode transformar o ensino de ciências, tornando-o mais acessível e atrativo para os alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 1999.

APARECIDA M.; S. M.; MONICI S. C. B.; MAGERA C. M. A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. **Revista Científica ACERTTE - ISSN 2763-8928**, v. 2, n. 3, p. e2365, 2022. Disponível em: <https://acertte.org/acertte/article/view/65>. Acesso em: 27 set. 2024.

CANALLE, J.B.G; MATSUURA, O. T. **Astronomia, Curso de astronáutica e ciências do espaço para a forma o continuada de professores**, Apostila da Agência Espacial Brasileira 2007.

CASTRO, M. T. D.; CARDOZO, C. J. de S.; BARROS, A. H. R.; SOARES, S. L. F.; PENHA, R. S. . **A utiliza o do planetário itinerante como uma forma de estimular o interesse do aluno pela ciência**. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCA O - CONEDU, 2017, João Pessoa. Anais [...] . João Pessoa: Realize, 2017. p. 1-6.

CONSTANTINO, L. C. S. E.; BORGES, C. I.; BARROS, M. A. M.; DIAS, C. M. Uso de simula o e experimenta o no ensino de ciências. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educa o em Ciências**, v.04, n. 03, p. 05, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa–Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, C. N.; ALVES, F. H.; JUNIOR, D. A. J.; ROMEU, C. M. Ensino de Ciências no contexto da Astronomia: o uso de Stellarium como objeto virtual de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. 04, 2021.

FOUREZ, G. **Crise no ensino de Ciências. Investiga es no Ensino de Ciências**, v.8, n.02, 2004.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de Forma o de professores de Ciências**. Ijuí, Unijuí, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Trad: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LUDKE, M. **Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MATTHEWS, M. R. **História, filosofia e ensino de ciências: A tendência atual de reaproxima o**. Cad. Cat. Ens. Fis, v. 12, n.3, Florianópolis, p.164-214, Dez. Santa Catarina,1995.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTTA, J. F. O Papel da Universidade na Formação Social do Educador Reflexivo: Relendo o ensino e a pesquisa na sociedade tecnológica. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 111-130, jul./dez. 2004.

OLSEN, W. Coleta de Dados. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAULA A. M. A. Educação de jovens e adultos: a produção e a democratização do conhecimento nos espaços da extensão universitária na formação inicial de professores: <https://doi.org/10.29327/211653.6.3-3>. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 3, p. 34–42, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/81>. Acesso em: 27 set. 2024.

PAULA, H. F.; Fundamentos Pedagógicos para o Uso de Simulações e Laboratórios Virtuais no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 75–103, 2017. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec201717175. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4476>. Acesso em: 27 set. 2024.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: A ciência vista como uma vela no escuro**. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. Metodologia de pesquisa. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SARMIENTO, E. L. P.; GARRIDO, L. M. M.; CONDE, C.; TOMAZ, C. Emoção e Memória: inter-relações psicobiológicas. **Brasília médica**, Brasília, v. 44, p. 24-39. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poises Pedagógica**, v.09, n.01, p.8, 2011.

SILVA, R. G. **O uso do Planetário como recurso educacional no Ensino de Ciências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Astronomia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – BA, 2019. Disponível em: [4._Dissertacao_MPASTRO_Guilherme_V8.0_FINAL.pdf](#). Acesso em: 20 de out. 2024.

SÍVERES, L.; Os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 649-661, set./dez. 2013.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 20 de out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.027

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: REFLEXÃO E CONSCIÊNCIA DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

Cristina Januária Pereira¹
Terezinha Ribeiro Alvim²

RESUMO

Estudos apontam a importância do conhecimento sobre as estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da consciência e reflexão da própria aprendizagem. A metacognição, que envolve o pensamento sobre o próprio pensamento, permite aos indivíduos monitorar e regular seu processo de aprendizagem incluindo a capacidade de utilizar as estratégias de aprendizagem metacognitivas de planejamento, controle e avaliação do aprendizado. Ao ensinar explicitamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas, os professores oportunizam que os estudantes desenvolvam uma aprendizagem mais significativa e consciente permitindo a adaptação e ajustes necessários durante o processo além de uma aplicação mais eficiente do conhecimento em diferentes contextos. Compreender e aplicar estratégias metacognitivas pode ser particularmente benéfico para estudantes que enfrentam desafios de aprendizagem, pois fornece ferramentas para que eles se tornem aprendizes mais autônomos e autoconfiantes. A pesquisa em psicologia cognitiva sugere que a metacognição é um fator determinante na aprendizagem instrucional, influenciando os processos de informações e regulação da aprendizagem. Portanto, é importante que professores e estudantes estejam cientes dessas estratégias e as incorporem em suas práticas educacionais. A implementação de estratégias metacognitivas no ensino pode incluir atividades que encorajam os estudantes a tornarem-se mais conscientes de seus padrões de pensamento além de desenvolver habilidades para gerenciar seu próprio aprendizado de maneira mais eficaz. Dessa

1 Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, cristina.preceptora@yahoo.com.br;

2 Professora orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, talvim@cefetmg.br.

maneira, a consciência e reflexão na aprendizagem, juntamente com a aplicação de estratégias metacognitivas, são componentes essenciais para o sucesso educacional e o desenvolvimento contínuo de habilidades de aprendizagem ao longo da vida. O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, concebido a partir de uma revisão dos materiais bibliográficos publicados pelo referencial teórico e realização de leituras formativas englobando análise textual, temática e interpretativa. Como conclusão identificamos que as estratégias metacognitivas favorecem a aprendizagem reflexiva e consciente.

Palavras-chave: Estratégias metacognitivas, Reflexão, Consciência, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A importância da reflexão na aprendizagem é um tema que vem sendo discutido por alguns autores e pesquisadores da educação (Dewey, 2023; Bacich; Moran, 2018; Ghedin, 2012). A reflexão é entendida como um processo de análise crítica e consciente das próprias ações, experiências, conhecimentos e sentimentos, que permite ao indivíduo compreender melhor a si mesmo e o seu contexto (Ghedin, 2012). De acordo com Dewey (2023, p. 132) “refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras – é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada”. A aprendizagem, por sua vez, é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada por diferentes recursos e estratégias. Infere-se, portanto, que a reflexão e a aprendizagem estão intimamente relacionadas, pois, a reflexão favorece a construção de novos significados, a revisão de conceitos, a solução de problemas, a tomada de decisões, a criatividade e a autonomia contribuindo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Nesse aspecto, a reflexão é uma ferramenta essencial para o aprimoramento da aprendizagem em qualquer área do conhecimento ou nível de ensino. Apenas por meio de um processo de reelaboração reflexiva do conhecimento já existente, é possível passar de uma perspectiva inocente para uma consciência crítica. De certa forma, podemos afirmar que cada indivíduo tem uma maneira de perceber e entender o mundo e a si próprio. Uma análise desta perspectiva de mundo, estabelecendo as conexões entre teoria e prática, possibilitará uma primeira interpretação de si mesmo e do mundo (Ghedin, 2012).

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo apresentar as discussões realizadas pelos pesquisadores sobre os temas e divulgá-los para que mais profissionais da educação e estudantes tenham a oportunidade de conhecê-los e aplicá-los em seus processos de ensino e de aprendizagem.

O estudo tem a abordagem qualitativa e o procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, que se baseou em livros e artigos que tratam sobre os temas. A análise e discussão dos dados foi realizada utilizando análise textual, temática e interpretativa. Dessa maneira, o tema deste estudo é relevante, uma vez que pode contribuir significativamente para repensar a importância do ensino e da aprendizagem das estratégias metacognitivas e para o desenvolvimento da reflexão e da consciência da própria aprendizagem.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa que, segundo Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 41), “proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas”.

De acordo com o seu propósito, essa pesquisa pode ser definida como exploratória. Gil (2002) enfatiza que o objetivo da pesquisa exploratória é aumentar o conhecimento sobre um problema, a fim de esclarecê-lo ou gerar hipóteses. Nosso desafio é conciliar conceitos, refinar ideias e criar insights para futuras pesquisas mais aprofundadas sobre este tema.

Para tanto, utilizamos livros e artigos publicados de autores que abordam os assuntos discutidos nesse trabalho.

A análise dos dados foi fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta pela pesquisadora Lawrence Bardin. Conforme a autora esclarece, a análise de conteúdo organiza-se “em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 2016, p. 125).

REFLEXÃO E CONSCIÊNCIA DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

O processo de pensar sobre a própria aprendizagem e o pensamento é denominado por Flavell (1979) como metacognição. Ele define a metacognição como a capacidade do aprendiz de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, ou seja, o controle de seus processos cognitivos. Afirmando ainda que enquanto a cognição é o processamento de informações realizado pelo cérebro e inclui a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a solução de problemas, a metacognição caracteriza-se por ser a capacidade de refletir sobre a cognição, ou seja, de refletir sobre como pensamos e como agimos.

Nessa perspectiva, Maturana e Varela (2001, p. 29-30) consideram a reflexão como “[...] um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos”. Sendo assim, a reflexão possibilita ao indivíduo reconhecer o que já sabe e, principalmente, o que ainda

não sabe, possibilitando a autorregulação da aprendizagem pela metacognição, conforme Zimmerman (2013).

Para Vasconcellos (2000) a reflexão tem a tarefa de articular a dimensão do convencimento, ou seja, saber que sua ação é importante à dimensão da intervenção como a capacidade de alterar e de mudar. Sendo assim, quando o indivíduo se coloca na ação e vincula o processo a sua aprendizagem terá a capacidade de intervir e com isso regular o processo.

Dessa maneira, o destaque dado por Flavell (1979) está no modelo de metacognição por meio de duas dimensões tratadas como o conhecimento metacognitivo e a regulação metacognitiva. O conhecimento metacognitivo se relaciona com o conhecimento da pessoa, da tarefa e da estratégia. Nesse processo, conforme o autor, a “pessoa” se refere ao conhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo e sobre os outros como aprendizes, já a “tarefa” é o conhecimento que o indivíduo tem sobre as características e as exigências das diferentes atividades de aprendizagem e a “estratégia” se refere ao conhecimento que o aprendiz tem sobre os métodos que podem facilitar a aprendizagem e a solução de problemas.

Para Portilho (2011), os estudos realizados por Flavell (1979) demonstram que o conhecimento metacognitivo está intimamente relacionado à consciência metacognitiva possibilitada pelas variáveis:

pessoa (seus recursos cognitivos), das diferentes **tarefas** cognitivas e das possíveis **estratégias** que podem ser aplicadas para a solução das diversas atividades, considerando os conhecimentos que as pessoas possuem para executar uma série de ações com a finalidade de resolver uma tarefa (Portilho, 2011, p. 114-115-grifo da autora).

O termo consciência está intimamente relacionado a habilidade de refletir para absorver os conteúdos presentes tanto no conhecimento quanto na experiência (Magalhães, 2011). Em conformidade com Portilho (2011), a consciência metacognitiva pode ser compreendida como uma intenção, uma vontade, que permite aos indivíduos refletir sobre seus próprios processos de pensamento, levando a uma maior eficiência na tomada de decisões para uma aprendizagem contínua, contribuindo para o seu sucesso acadêmico, pessoal e profissional. O desenvolvimento dessa maturidade metacognitiva, que de acordo com Ghedin (2012) é:

A conjunção da informação que o sujeito possui sobre seu sistema cognitivo com a regulação ou controle ativo de sua atividade intelectual, levando em consideração: *saber o que se deseja conseguir, saber como se consegue, e saber quando é possível*. Estas três formas de conhecimento são de caráter procedimental e podem ser consideradas fundamentais para outro elemento fundamental para aprendizagem conceitual que é *saber por quê* as coisas são do modo como são e não do modo como parecem ser (Ghedin, 2012, p. 45, grifos do autor).

Por conseguinte, ao desenvolver a maturidade metacognitiva, segundo o autor, o estudante torna-se capaz de planejar, monitorar, regular e avaliar o próprio processo de aprendizagem, reconhecendo os pontos fortes e fracos, as estratégias mais adequadas e os objetivos a serem alcançados. Implicando em uma consciência sobre o que se sabe, o que se quer saber, como se pode saber, bem como uma atitude reflexiva e crítica sobre o próprio conhecimento, ajudando no desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais. Assim, permite que o estudante assuma o controle e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver não apenas habilidades específicas, mas também competências gerais que lhes permitam aprender a aprender ao longo da vida (Locatelli, 2014).

A metacognição é definida por Góes e Boruchovitch (2020, p. 48) como: “um processo psicológico de alto nível que possibilita ao indivíduo a capacidade de refletir sobre o seu próprio pensamento, o que também lhe permite pensar sobre a aprendizagem”.

Os estudos realizados por Portilho (2011) trazem para a dimensão do conhecimento metacognitivo a consciência da aprendizagem e acrescenta uma terceira dimensão que se articula com as duas primeiras, denominada de auto-poiese. De acordo com a autora, ao acrescentar a autopoiese como a terceira estratégia metacognitiva Mayor (1995) ressalta que *autós poieses* do grego, significa o autofazer-se. Os seres vivos se caracterizam, de acordo com Maturana e Varela (2001, p. 52), por “produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica”. Dessa maneira “a metacognição vem sendo aplicada tanto na tomada de consciência do conhecimento, que a pessoa tem sobre suas possibilidades e limitações (diferentes níveis de consciência), como no controle da própria atividade cognitiva, com o fim de melhorá-la” (Portilho, 2011, p. 114). Ao incluir a autopoiese na atividade metacognitiva considera-se que as dimensões

do conhecimento e do controle trazidos por Flavell (1979), serão ampliadas com a terceira dimensão possibilitando que a pessoa possa construir-se a si mesma durante o processo de aprendizagem, transformar-se (Portilho, 2011).

Nesse ínterim, enfatiza-se a importância da percepção como uma habilidade interna do indivíduo e “sabemos que a experiência não pode ser tomada diretamente, mas filtrada por meio da prontidão programada de nossos sentidos” (Bruner, 2008, p. 119). A aprendizagem é, então, vista como um processo contínuo de ajuste e reajuste das estruturas cognitivas que permitem aprender por meio de um processo de equilíbrio (autorregulador) entre a assimilação de novas informações e a acomodação de conceitos existentes. Isso significa que a aprendizagem é vista como uma atividade dinâmica e criativa, na qual o aprendiz é o protagonista do seu próprio desenvolvimento intelectual (Portilho, 2011). A autora ressalta que “quando se refere ao aspecto autorregulador, parece que Piaget aponta para a valorização do sujeito na utilização das variáveis metacognitivas, a regulação e o controle para qualquer atividade ou tarefa a ser desenvolvida” (Portilho, 2011, p. 41).

Quanto à prática de ensino, Bruner (2008) enfatiza a aprendizagem por descoberta, onde os estudantes são encorajados a construir o conhecimento por si mesmos por meio de uma exploração guiada pela curiosidade. Dessa forma, para entender o processo de aprendizagem Portilho (2011, p. 51) salienta a importância do pensamento de Jerome S. Bruner ao dizer que o autor “chama a nossa atenção para o papel significativo do professor, como aquele que deve não apenas apresentar a informação ao aluno, mas também desafiá-lo a transformar os conteúdos em conhecimento”. Em suma, para os construtivistas a percepção é um processo ativo e contínuo, que envolve a interação do indivíduo com o ambiente e a reestruturação constante das estruturas cognitivas. É uma abordagem que valoriza a autonomia do aprendiz e reconhece a complexidade do processo de aprendizagem, oferecendo uma visão mais holística e integrada do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, Bacich e Moran (2018) salientam a importância do professor enquanto orientador desse processo, assumindo um papel de mediação, capaz de ajudar os estudantes, mas advertem que o professor poderá fazê-lo, apenas, se for capaz de refletir sobre sua prática de ensino. Consonante aos autores, Locatelli (2014) ressalta essa importância ao propor as ações que um professor reflexivo deve seguir:

[...] um professor reflexivo, que reavalia constantemente suas práticas, propõe aulas mais dinâmicas e atuais, com uma maior participação efetiva dos aprendizes, considerando as ideias trazidas por eles e, a partir disso, permite a construção e reconstrução dos diferentes saberes (Locatelli, 2014, p. 19).

Logo, o professor pode ajudar os estudantes no desenvolvimento da habilidade de autorregulação da aprendizagem, pois conforme Góes e Boruchovitch (2020, p. 16) a autorregulação da aprendizagem “[...] não é uma habilidade inata do indivíduo, que uns têm e outros não. Ela pode ser ensinada durante os anos de escolarização”. Mas as autoras pontuam que os professores só poderão ensinar a autorregulação da aprendizagem para os estudantes se tiverem a autorregulação desenvolvida neles e que ao aprenderem sobre a autorregulação, os estudantes serão capazes de utilizar as estratégias de aprendizagem para analisar a tarefa considerando as especificidades da mesma, o que ajudará no monitoramento da aprendizagem e avaliação quanto aos resultados. Nem sempre os estudantes sabem qual a melhor estratégia deve ser utilizada e, nas palavras de Locatelli (2014, p.14), “[...] é importante a sugestão de dicas, em busca de estímulos ao estudo”.

Assim, a reflexão é um pilar fundamental na educação, pois permite que educadores e estudantes considerem profundamente os processos de ensino e de aprendizagem e suas implicações (Locatelli, 2014). Dessa maneira, a reflexão sobre a prática educativa é essencial para identificar e superar as barreiras que impedem o acesso à educação de qualidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a reflexão crítica sobre a educação também envolve a consideração de métodos pedagógicos inovadores que respeitem a diversidade de estilos de aprendizagem e que incluam a valorização das experiências pessoais e culturais dos estudantes (Ausubel, 2003; Bacich; Moran, 2018). A educação, portanto, não se limita às salas de aula, mas se estende para a vida, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo (Morin, 2011; 2015; 2021). Dessa maneira, é um convite à ação transformadora, que busca construir uma sociedade mais justa e equitativa por meio do desenvolvimento de habilidades críticas e competências essenciais para uma aprendizagem ativa (Bacich; Moran, 2018). A reflexão sobre o ato de ensinar, conforme expressa por Morin (2015), destaca a importância de desenvolver habilidades que transcendem o conhecimento técnico ou factual e enfatiza a

necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para os desafios complexos da vida moderna, promovendo a capacidade de se distanciar, objetivar, aceitar, meditar e refletir (Morin, 2015). Essas habilidades são fundamentais para a formação de um pensamento crítico e para a capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo ao redor. A educação, portanto, não deve se limitar à transmissão de informações, mas deve buscar desenvolver o pensamento complexo, a reforma do pensamento e o sentido da aprendizagem (Morin, 2011; 2015). A proposta do autor é uma educação que forme cidadãos capazes de enfrentar os problemas contemporâneos com uma visão holística e integrada.

Para Morin (2011), a visão holística e integrada na educação é uma abordagem que reconhece a importância de considerar todas as dimensões do ser humano no processo educativo. A educação holística valoriza o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico dos estudantes, entendendo que cada aspecto é parte de um todo maior e interconectado (Morin, 2011). Para o autor, a implementação dessa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de compreender e atuar de forma mais integrada na sociedade (Morin, 2015).

Dessa maneira, a reflexão e a consciência da aprendizagem são fundamentais no processo educativo permitindo que o indivíduo não apenas adquira conhecimentos, mas também compreenda e regule seu próprio processo de aprendizado. A metacognição, envolve a habilidade de pensar sobre o próprio pensamento, avaliando e ajustando estratégias para maximizar a aprendizagem (Flavell, 1979). A metacognição segundo o autor, é o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando e modificando-os para alcançar objetivos específicos. Nessa perspectiva, Flavell (1979) destacou a importância da metacognição para a aprendizagem, argumentando que uma compreensão consciente dos próprios processos mentais pode melhorar a maneira como as informações são processadas e utilizadas.

Nesse sentido, a teoria cognitivista tem diversas implicações para a educação, pois ajuda a compreender como o estudante aprende e quais são as estratégias mais adequadas para estimular seu desenvolvimento cognitivo. O estudante “[...] passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva” (Moreira, 2022, p. 5). A proposta de que o estudante passe a ser o agente, o construtor de sua aprendizagem é consonante ao que Ghedin (2012) chama de tomada de consciência:

A abstração necessária à aprendizagem não se dá se não por tomada de consciência, ou seja, as grandes construções humanas implicam tomada de consciência e tomada de consciência não é um conceito que se concretiza na iluminação. *Tomada de consciência* é apreensão dos mecanismos da própria ação, isto é, um sujeito pode agir sobre o meio, sobre algum objeto, algum conteúdo, sobre as próprias ações, interagindo com outros sujeitos e, ao fazer isso, ele tem condições de voltar-se sobre si mesmo e apreender o que fez e os mecanismos do seu fazer. Crescer, desenvolver-se implica tomar consciência. Tomar consciência implica ação praticada. Sem ação praticada não é possível tomada de consciência; só com a ação praticada não é possível tomada de consciência. Tomada de consciência é uma ação de segunda potência com relação à coordenação das ações sobre a qual ela se dá (Ghedin, 2012, p. 23, grifo do autor).

Assim, a metacognição envolve tanto o conhecimento sobre as próprias habilidades e limitações cognitivas quanto a capacidade de regular a própria aprendizagem. Isso pode incluir estratégias para melhorar a memória, a compreensão e a resolução de problemas. Estudos subsequentes expandiram o conceito, explorando como a metacognição pode influenciar o desempenho acadêmico e a capacidade de aprender de forma mais eficaz (Portilho, 2011; Locatelli, 2014; Góes; Boruchovitch, 2020). Na visão das autoras, os estudantes que são conscientes de suas estratégias de aprendizagem e são capazes de avaliar sua eficácia tendem a ser mais bem-sucedidos. A metacognição também é vista como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional contínuo, pois permite que indivíduos reflitam sobre sua prática e façam ajustes conforme necessário. Além disso, a metacognição tem implicações importantes para o ensino, sugerindo que educadores podem ajudar os estudantes a desenvolver habilidades metacognitivas, ensinando-os a pensar sobre como aprendem e a serem mais reflexivos sobre seus processos de pensamento. Em suma, a metacognição é um componente essencial para o aprendizado autodirigido e a autorregulação, permitindo que as pessoas se tornem aprendizes mais eficientes e autônomos (Locatelli, 2014; Góes; Boruchovitch, 2020).

Para Locatelli (2014), a autonomia está intimamente ligada à metacognição, pois é a habilidade de tomar decisões independentes e autodirigir o próprio aprendizado. Dessa maneira, a autorregulação é entendida como um dos aspectos da autonomia e torna-se evidente quando o aprendiz estabelece uma relação de mediação entre a motivação, a necessidade de aprender e a

superação de desafios. Este processo envolve a implementação de estratégias de aprendizagem adaptativas que ajudam a superar obstáculos e a gerenciar erros de forma eficaz (Boruchovitch; Gomes; 2019). Dessa maneira, a metacognição também desempenha um papel crucial na motivação dos estudantes, pois a consciência de seus próprios processos cognitivos pode aumentar a confiança e a responsabilidade pelo desempenho escolar. A autonomia e a autorregulação na metacognição estão vinculadas ao desejo pessoal de integrar e organizar os próprios comportamentos, proporcionando um autogoverno sobre habilidades e competências para aprender (Zabala e Arnau, 2020).

As estratégias metacognitivas são procedimentos que permitem aos indivíduos avaliar, monitorar e melhorar o próprio processo de aprendizagem e pensamento (Góes; Boruchovitch, 2020). As estratégias metacognitivas são classificadas, segundo as autoras, como estratégias de planejamento, monitoramento e regulação, sendo fundamentais para o processo de aprendizagem, permitindo que o estudante tenha consciência dos objetivos, dos recursos, das dificuldades e dos progressos, e que possa ajustar as suas ações de acordo com as demandas da tarefa e do contexto.

Para Góes e Boruchovitch (2020, p. 7), enquanto as estratégias metacognitivas de planejamento “dizem respeito ao momento antes da realização de uma atividade, em que o estudante deve traçar um plano para a sua execução” as estratégias de monitoramento referem-se à avaliação contínua do desempenho, da compreensão e da eficácia das estratégias utilizadas. As estratégias de regulação consistem na tomada de decisões para corrigir erros, superar obstáculos, buscar ajuda e revisar metas, oportunizando a modificação das próprias estratégias utilizadas para aprender. Essas três fases são interdependentes e se retroalimentam e, conforme as autoras, formam um ciclo dinâmico e adaptativo de aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, que para a realização efetiva da aprendizagem é necessário, além de o estudante conhecer as estratégias de aprendizagem, saber qual utilizar, quando utilizar e escolher a que facilitará a aprendizagem de um conteúdo (Locatelli, 2014). Consonante a esse pensamento, Góes e Boruchovitch (2020) salientam que os estudantes que sabem utilizar as estratégias de aprendizagem têm um melhor rendimento escolar.

De acordo com Willison *et al.* (2021, p. 3, Tradução nossa) “as estratégias metacognitivas são empregadas quando os estudantes se auto monitoram, se auto avaliam, controlam e ou compreendem a cognição utilizada durante essas

atividades complexas”. Para os autores, o auto monitoramento é a capacidade de observar, avaliar e regular o próprio comportamento em diferentes situações sociais. Essa habilidade envolve aspectos como a percepção da imagem que se transmite aos outros, a adaptação às normas e expectativas do contexto e a flexibilidade para mudar de estratégias quando necessário e está relacionado a diversos aspectos da vida pessoal e profissional. Sucintamente, a auto avaliação pode ser entendida como a capacidade de refletir sobre o próprio desempenho possibilitando a identificação de pontos fortes e fracos na aprendizagem (Zimmerman, 2013).

Conforme defendido por Góes e Boruchovitch (2020, p. 57) “convencer os estudantes sobre a importância e os benefícios de se utilizar estratégias de aprendizagem é o que de fato fará com que eles modifiquem seus hábitos de estudo”. Desse modo, de acordo com Locatelli (2014), ao estabelecer metas e estratégias de aprendizagem e monitorar o seu progresso, o estudante torna-se capaz de reconhecer suas potencialidades e limitações, buscando *feedback* e aprimorando suas competências que envolvem processos cognitivos, afetivos e comportamentais, além disso, podem ser influenciados por fatores internos e externos, como a motivação, a autoestima, o autoconceito, as expectativas, as normas sociais e o contexto educacional.

Ao utilizar as estratégias de aprendizagem metacognitivas, Ribeiro (2003) ressalta que o indivíduo desenvolve a capacidade de autocontrole e monitoramento da aprendizagem, sendo capaz de regular seu próprio conhecimento. Esse controle na metacognição é “a capacidade de ajustar o comportamento de uma pessoa de acordo com seus objetivos ou requisitos de tarefa” (O’Leary; Sloustsky, 2018, p. 1, tradução nossa). Isso possibilita, na visão dos autores, a percepção de que as estratégias de aprendizagem utilizadas até o momento já não são capazes de resolver o problema e que o estudante deverá utilizar outras para alcançar o objetivo almejado. Dessa forma, esse conhecimento é essencial para o aprendizado eficaz e autônomo, pois permite ao indivíduo adaptar-se às diferentes situações e demandas cognitivas.

Dessa maneira, a metacognição desempenha um papel crucial na previsão e na tomada de decisões, permitindo que os indivíduos antecipem resultados e planejem ações de maneira mais eficiente. Ensinar e reforçar estratégias metacognitivas pode transformar estudantes com dificuldades em aprendizes especializados, capazes de abordar novos desafios de aprendizado com confiança e eficácia (Locatelli, 2014; Góes; Boruchovitch, 2020). De acordo com

as autoras, as habilidades metacognitivas podem ser utilizadas com a intenção de regular a cognição, mas salientam que “para promover a autorregulação dos alunos é necessário que os professores sejam reflexivos e autorregulados (Boruchovitch e Gomes, 2019, p. 13). Os professores podem desempenhar um papel de mediadores desse processo ensinando explicitamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas e ajudando os estudantes na superação de obstáculos e gerenciamento dos erros que poderão ocorrer durante o processo de aprendizagem.

[...] o professor toma consciência da importância da relação dos alunos com o saber, dos seus sistemas de representações espontâneas de partida, das suas estratégias cognitivas e afetivas da aprendizagem. O professor torna-se um profissional da aprendizagem. A função do professor já não é apenas transmitir conhecimentos, mas agir de modo que os alunos aprendam. Ele torna-se um intermediário entre o saber e o aluno, levando em consideração os processos de aprendizagem, facilitando a elaboração do sentido das aprendizagens e envolvendo o aluno num processo de construção do sentido (Ghedin, 2012, p. 10).

Assim, torna-se possível criar ambientes que incentivem a autorregulação, fornecendo feedback construtivo e oportunidades para que os estudantes pratiquem a autoavaliação e o estabelecimento de metas realistas (Locatelli, 2014). A autorregulação da aprendizagem não apenas beneficia o desempenho individual dos estudantes, mas também os prepara para serem aprendizes ao longo da vida, capazes de se adaptar a diferentes contextos e exigências.

Assim como todos os componentes da realidade, o professor e o estudante desempenham papéis essenciais para que a aprendizagem ocorra, contanto que ambos façam parte da interação que estabelecem com o conhecimento. Se esse modelo de uma educação focada na interação, mediada pelo ambiente, mediada pelo currículo, mediada pelos desafios enfrentados pela sociedade, se essa conexão não se efetiva (ação de primeira ordem), não ocorrerá a subsequente ação de segunda ordem (Flavell, 1979). E essa segunda ação significa que, ao se apropriar de si mesmo, ao compreender a própria atuação, os mecanismos de sua atuação, a pessoa cria estruturas, ou seja, novas ferramentas que aperfeiçoam sua maneira de aprender e compreender o mundo. Nessa perspectiva, sugere-se uma pedagogia que enfatize a ação e a consciência; ou seja, uma pedagogia da reflexão abstrata, ou, mais precisamente, daquela que envolve progressivamente o processo de tomada de consciência (Ghedin, 2012).

Além disso, o pensamento reflexivo é crucial para a aprendizagem, onde a capacidade de refletir sobre a informação e o conhecimento é essencial para a produção de conhecimento e para a emancipação humana. Em suma, a reflexão e a consciência da aprendizagem são processos interligados que promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão e a consciência são fundamentais para o processo de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem metacognitivas podem ajudar no desenvolvimento da reflexão e da consciência. A metacognição, que envolve o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e a regulação desses processos para otimizar a aprendizagem conta com as estratégias de aprendizagem metacognitivas, como planejamento, monitoramento e autorregulação da compreensão e do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes se tornem aprendizes mais eficazes e autônomos. Essas estratégias ajudam os estudantes a entender como eles aprendem, a reconhecer quando não compreendem algo e a desenvolver maneiras de ajustar suas abordagens para lidar com novas informações ou tarefas desafiadoras.

A literatura sugere que a metacognição apoia o processo de aprendizagem ao permitir que os estudantes desenvolvam modos eficazes de lidar com informações e processos de pensamento. Além disso, a capacidade de auto-monitoramento e auto-regulação, que são componentes centrais da metacognição, potencializa o sistema cognitivo, permitindo uma interação mais eficiente com o ambiente de aprendizagem. A conscientização sobre as próprias estratégias de aprendizagem e a capacidade de adaptá-las conforme necessário podem resultar em melhores processos de ensino e aprendizagem.

A implementação de atividades metacognitivas em treinamentos tem mostrado melhorias no desempenho escolar, o que reforça a importância de ensinar estratégias metacognitivas aos estudantes tornando-os conscientes de seus pensamentos e serem capazes de planejar, controlar e avaliar seu próprio aprendizado. Isso inclui a auto-observação, a tomada de consciência, a reflexão, a autonomia, o planejamento, a previsão e o monitoramento, que são habilidades valiosas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

O processo metacognitivo também pode ajudar os estudantes a lidar melhor com suas potencialidades e dificuldades, permitindo-lhes superar limites e obstáculos através de um processo constante de autoavaliação e autorregulação. Isso não apenas facilita os processos de ensino e de aprendizagem, mas também estimula o desenvolvimento individual e a aprendizagem significativa. Portanto, a reflexão e a consciência metacognitiva são essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que sejam sustentáveis e transferíveis para uma variedade de contextos educacionais e de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por pesquisas realizadas sobre o ensino e a aprendizagem das estratégias metacognitivas mostrou um crescente interesse na aplicação dessas estratégias com o objetivo de propor caminhos possíveis que ajudem os estudantes na aprendizagem mais reflexiva, consciente e autônoma. Além disso, a literatura sobre o tema sugere que o desenvolvimento de processos metacognitivos pode ir além do conhecimento sobre a própria aprendizagem, abrangendo a autorregulação e a capacidade de adaptação dos estudantes a novos conteúdos e desafios.

Ao ensinar as estratégias metacognitivas tem-se como objetivo aprimorar a capacidade dos estudantes de pensar sobre o próprio pensamento e aprendizagem além de encorajar os mesmos a se tornarem aprendizes mais autônomos e reflexivos, capazes de avaliar e ajustar suas abordagens de estudo a fim de melhorar a compreensão e retenção do conhecimento.

O desenvolvimento de estratégias metacognitivas não se restringe apenas a um propósito prático. Requer a criação de ambientes onde os estudantes possam se conhecer melhor, tornar possível a própria reflexão sobre a aprendizagem, questionar a si mesmo e seus objetivos, avaliar suas metas e aspirações, bem como suas reais chances de alcançá-las. Além disso, possibilita que o estudante possa aprender a se auto avaliar, se valorizar positivamente, aceitar seus erros e limitações, promovendo a confiança em si mesmo e em suas habilidades, além de lidar com os sentimentos de autoeficácia, competência e controle interno e externo da própria aprendizagem.

Nesse modelo, o professor atua como organizador e mediador cujo objetivo é ajudar o estudante, organizando situações de aprendizagem de acordo

com os objetivos educacionais e os conteúdos a serem aprendidos, além de orientar sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas para aprender o conteúdo da disciplina. Assim, os professores podem contribuir à medida que ajustam gradualmente as estratégias e as maneiras de agir, atuando como especialista, fornecendo sugestões, alternativas e estimulando gradualmente o fluxo de informações do exterior para o interior do aprendiz. Dessa maneira, sendo a metacognição o pensar a respeito do pensamento, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre si mesmo, suas capacidades e limitações, compreendendo as características e exigências das tarefas, e percebendo que existem recursos que podem ser empregados para assegurar o êxito em alcançar seus próprios objetivos e os objetivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1ed. Tradução: Lígia Teopísto. Platano edições técnicas, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 1ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

FLAVELL, John H. Metacognition and Cognitive Monitoring: a new área of Cognitive-Developmental Inquiry. Stanford University. **By the American Psychological Association**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

GHEDIN, Evandro. **Teorias psicopedagógicas do ensino aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GÔES, Natália Moares; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de Aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição**: Para aprender e ensinar melhor. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

MAGALHÃES, Dulce. **O foco define a sorte**: a forma como enxergamos o mundo faz o mundo que enxergamos. 4ª ed. São Paulo: Integre editora, 2011.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 27ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

O'LEARY, A. P.; SLOUTSKY, V. M. **Components of metacognition can function independently across development**. American Psychological Association. p. 1-14, 2018.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico.7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48 n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf. Acesso em: 8 mai. 2023.

WILLISON, John; DRAPER, Claire; FORNARINO, Laura; MENGHUA, Li; SABRI, Tala. Metacognitively ALERT in science. **PREPRINT (Version 1) available at Research Square**, 26 october, 2021, p. 1-37. Disponível em: <https://www.researchsquare.com/article/rs-975418/v1>. Acesso em: 5 abr. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.028

LITERATURA BRASILEIRA, MÚSICA E ENSINO REMOTO: CRIAÇÃO ARTÍSTICA E ENSINO APRENDIZAGEM (EXPERIMENTOS METODOLÓGICOS COM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA)

José Elias Pereira Hage¹

RESUMO

O distanciamento social, provocado pela pandemia de COVID-19, obrigou a adaptação do currículo das universidades à realidade do ensino remoto e à novos desafios metodológicos. Diante da necessidade de ministrar a disciplina de Literatura Brasileira I, para uma turma de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural da Amazônia, cujo conteúdo programático versa sobre as estéticas literárias do Romantismo ao Simbolismo, decidi que iria unir as duas profissões que desenvolvia, até então, separadamente: a docência em literatura, e a arte de cantar e compor canções. Tomando por base as teorias da história da literatura, foi planejada a criação de uma série para internet com composições inéditas, inspiradas nos períodos que seriam trabalhados com a turma, para tanto utilizou-se como referencial teórico-metodológico os seguintes autores: Afrânio Coutinho; Antonio Candido; Massaud Moisés e Paulo Freire, entre outros. O presente artigo se propõe a apresentar o desenvolvimento de todo o processo de produção dos episódios que serviram de base para as aulas remotas, bem como pretende expor os resultados obtidos, que foram da efetivação das aulas, ao lançamento de um livro-álbum lítero-musical, passando pela criação de uma série para o Youtube, possibilitando, assim, identificar o quanto o método foi, ao mesmo tempo, eficaz e inovador.

Palavras-chave: Literatura Brasileira, Ensino Remoto, Música, Letras.

1 Doutor em Letras – Estudos Literários. Professor adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e-mail: jose.hage@ufra.edu.br;

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID 19, que se abateu sobre o planeta no ano de 2020, impôs uma realidade que se alinhou à necessidade de estabelecer padrões de comportamento que exigiram a prática cotidiana do distanciamento social, tal situação, além de modificar drasticamente a forma como a população mundial se relacionava, jogou toda a humanidade num universo de instabilidade emocional e de incertezas quanto ao futuro. O medo tomou conta da situação e invadiu a vida de cada indivíduo desse planeta. Isso proporcionou episódios que variaram entre problemas de depressão profunda e a necessidade de ser criativo cotidianamente, simplesmente para não enlouquecer, passando por intermináveis momentos de autoquestionamento humano. E no caso de pessoas que trabalham com arte, os episódios de inspiração artística eram recorrentemente ampliados por conta da imposição do isolamento.

Diante dessa realidade caótica, e aparentemente sem prazo para finalização, alguns setores da sociedade entraram em processo de angústia, acossados pelo medo de que tal paralisia relegasse o ano inteiro a um estado de perda irreparável. Por conta disso, mister se fez que medidas fossem tomadas no sentido de adaptar procedimentos e métodos aos novos parâmetros mundialmente impostos.

Um dos setores mais cobrados, tanto internamente, pela própria categoria; quanto externamente, pela sociedade civil como um todo, foi o setor educacional, que diante dessa demanda, precisou, com urgência, de resiliência para se adaptar aos novos tempos. A solução encontrada, que preservava a vida de toda a população e sustentava o isolamento necessário, foi a implantação com urgência do ensino remoto.

A UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia então proporcionou a todo o seu quadro de docentes um curso de capacitação para o Ensino à Distância e deu prosseguimento à matrícula de alunos nas disciplinas que seriam ministradas dentro desse novo padrão. De posse dessa responsabilidade, veio a decisão de não seguir pelo caminho tradicional nessa empreitada docente virtual pandêmica.

Com formação e experiência em música e em teatro, decidi criar vídeos para internet que versassem sobre os períodos literários objeto da disciplina que eu iria ministrar, nessa primeira incursão forçada do ensino remoto na universidade, ou seja, o projeto seria criar o que hoje se convencionou chamar de

websérie. O componente curricular seria Literatura Brasileira I, que possuía, então, uma ementa que tratava de conteúdos das estéticas literárias que iam do Romantismo ao Simbolismo. A proposta teve como base a criação de uma a duas canções por episódio para servir de trilha sonora. Quando os episódios que tratavam de estéticas literárias com representatividade de poetas, as canções teriam como base uma poesia de determinado autor, para a qual foi criada uma melodia; no caso de autores conhecidos pela prosa, como Machado de Assis, por exemplo, letra e música foram criadas, inspiradas em obras desses romancistas.

O objetivo maior dessa empreitada foi tornar o ensino aprendizagem, até então sem precedentes nesses parâmetros, menos tenso e que proporcionasse um pouco mais de leveza, tanto na absorção/troca de conhecimento, quanto na vida cotidiana do discente, preso em casa por segurança e bombardeado com notícias fúnebres de conhecidos e desconhecidos, sem perspectiva nenhuma, naquele momento, de uma solução definitiva para a crise que se instaurou no planeta.

O semestre letivo tinha duração de 17 semanas, no entanto como poucas disciplinas seriam ministradas nesse projeto piloto de ensino remoto, foi definido que as disciplinas seriam condensadas e o semestre teria uma duração de dois meses, ou seja, ao invés de um encontro semanal de três aulas, como acontecia em situações normais, a disciplina teria dois encontros semanais, sendo que um deles, obrigatoriamente, aconteceria de forma síncrona (em tempo real com a presença de todos numa sala virtual), ou seja, o episódio da *websérie* aconteceria uma vez por semana, visto que ele se enquadra no padrão de aula assíncrona (aula gravada sem acesso simultâneo pelos discentes). Nesse formato de aula, os alunos acessavam o episódio da semana e respondiam uma questão proposta no final de cada episódio. Essas respostas, de teor avaliativo, teriam que ser formuladas na plataforma em que estava disponibilizado o vídeo.

As aulas síncronas eram as primeiras da semana, nelas eram dadas as informações básicas do processo metodológico, bem como era possível dirimir dúvidas e introduzir conteúdos a partir da leitura de textos disponibilizados na plataforma do curso. Dessa maneira, a metodologia consistia, primeiro, no debate síncrono sobre um texto previamente disponibilizado para leitura, e, em seguida, na aula posterior, na visualização do episódio, e na resolução da questão proposta no vídeo.

Observe-se que o discente já assistia ao episódio com uma base teórica discutida em sala, que somada ao conteúdo veiculado em vídeo, possibilitava a resolução da questão proposta com mais facilidade, ao mesmo tempo em que adensava o conhecimento do aluno, preparando-o para as avaliações que aconteceriam posteriormente em dois formatos: objetivo e subjetivo.

Os textos disponibilizados na plataforma para leitura e debate em sala foram de teóricos renomados que dialogam com a literatura produzida em território nacional. Dessa maneira, trouxemos para sala, textos de Antonio Candido (2012); Massaud Moisés (2012); Roberto Schwarz (2012) e Alfredo Bosi (2013), os quais somados aos textos de Afrânio Coutinho (2004), também serviram de base para a construção dos episódios da *websérie*, que recebeu a alcunha de *Sina de Aedo*, visto o caráter de predestinação do docente, envolvido profissionalmente com a educação e a música, conseguindo finalmente unir essas duas vertentes em um projeto que agrega em si mesmo, inovação, tecnologia e ludicidade.

Importante destacar que necessário se fez a absorção de conhecimentos e técnicas, e a aquisição de aparelhos eletrônicos e programas de computador, para a produção de cada episódio semanalmente, destacando o fato de que, até aquele momento, nunca antes houve um trabalho pessoal nesse setor digital. Minha atuação nesses meios se restringia ao passeio pelas redes sociais, mas sem propósitos profissionais no campo audiovisual. E resultou num arcabouço de conhecimentos que muito colaboram, até hoje, no meu desenvolvimento profissional em ambos os ramos: arte e docência. E isso é importante, pois no que tange à literatura, não se pode perder de vista que ela existe atrelada a um determinado momento histórico, mas não é escrava dele, e por conta disso, essas incursões metodológicas findam por atualizar a maneira com que lidamos com o texto literário

A literatura não existe nem nunca existiu no vácuo. Ela só pode tomar corpo em um contexto histórico específico e, se consegue sobreviver a ele e falar a tempos futuros, não é porque o repudiou em nome de algum valor transcendente e atemporal, mas, pelo contrário, porque conseguiu trazer em si aquilo que era decisivo e ainda toca o presente, por maiores que sejam as mediações necessárias para tanto. (DURÃO, 2020, p.15)

A mediação proposta pelo presente projeto, que se utiliza de técnicas e procedimentos atuais possibilitou a aproximação com o texto literário, consequentemente, o trabalho também surtiu efeitos positivos academicamente, a

participação dos discentes nas respostas aos vídeos foram muito positivas e não se restringiram ao relato objetivo e vazio, pelo contrário, a participação acrescentou deveras às discussões em sala de aula.

Do ponto de vista avaliativo, mesmo tendo que lidar com uma realidade de isolamento, doença e morte, os resultados também foram muito positivos. Além das respostas à questão formulada nos vídeos, a qual era atribuído um valor de 0 (zero) a 2 (dois) pontos, por resposta, que ao final, somados os valores e dividido pelo número de episódios, chegou a um valor que seria somado à nota da prova subjetiva, que tinha como valor máximo a nota 8 (oito), dessa maneira, toda a parte subjetiva valeria 10 (dez) pontos, que seriam somados aos dez pontos da prova objetiva, e o resultado dividido por 2 (dois), para enfim chegar à nota da primeira avaliação.

Toda essa primeira parte aprofundou a teoria das estéticas literárias do Romantismo ao Simbolismo, sem se deter aos autores e obras que se destacaram no período. Esse trabalho seria esmiuçado pelos próprios alunos, divididos em grupos, para desenvolverem pesquisa e apresentarem os resultados em forma de seminários síncronos no ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, o esforço na construção do presente projeto trouxe resultados muito positivos para educação, mas não só para ela, as benesses de tal proposta extrapolaram os limites da sala de aula, pois ao final do processo todo, houve a criação de 13 (treze) canções inéditas que tinham como fio condutor a Literatura Brasileira do Romantismo ao Simbolismo. Tal fato não poderia ser ignorado, foi então que nasceu a ideia de produzir um livro-álbum lítero-musical com conteúdo teórico literário intercalado pelas canções que nasceram desse projeto.

Dessa maneira, no final do ano de 2021, foi lançado o livro-álbum *Sina de Aedo*, o qual, via QRcode dava acesso aos oito episódios produzidos e disponibilizados na plataforma YouTube, bem como dava acesso também às canções individualmente, ou ao conjunto delas, em todas as plataformas de streaming de música.

Portanto a união de arte, música, literatura, tecnologia e internet possibilita o desenvolvimento de um trabalho de ensino aprendizagem que muito acrescenta à educação e ao ensino em nossa realidade. A urgência de produzir uma resposta educacional para o momento de crise vivido em nosso planeta, assolado por uma pandemia que levou à morte 14,9 milhões de pessoas em todo o mundo, trouxe benefícios positivos para a nossa universidade, visto que, além de não haver perdas educacionais significativas nos semestres letivos, durante

o isolamento social, a presente proposta possibilitou a criação de uma metodologia inovadora, bem como contribuiu para ampliar o alcance da literatura por meio da música, do teatro e do audiovisual.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto tomou por base o pensamento de Paulo Freire que entende o educador como um agente de mudanças, cujo papel no mundo “não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências” (FREIRE, 1996, p. 40).

Pautado nesse pensamento de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 39-40), diante da flagrante necessidade de resiliência frente aos desafios de desenvolver um trabalho pedagógico dentro de parâmetros nunca antes estabelecidos, nasceu a proposta de uma metodologia de ensino que se utiliza de ferramentas tecnológicas que possibilitam o acesso remoto de conteúdos, e tal proposição vem ao encontro da imposição do isolamento social. A possibilidade de modificar comportamentos a partir da observação da realidade, por conta da identificação de problemas detectados, tem relação com o que Paulo Freire chamou de *Leitura de Mundo*.

Diferentemente da leitura mecânica, na qual nos iniciamos na escola, a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte. Com sua habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, o leitor aproxima-se do texto, tentando decifrar seus códigos e sinais. (SILVA, 2009, p. 23)

“Ler” a realidade, com todas as dificuldades impostas naquele momento, possibilitou a intervenção de outras metodologias de trabalho na universidade. As técnicas utilizadas acabaram por mesclar procedimentos já utilizados com outros pouco usuais em ambientes acadêmicos, como por exemplo: a composição musical; a pesquisa bibliográfica; o manejo de programas de edição de imagem; o desenvolvimento de aulas em ambientes virtuais de aprendizagem; o conhecimento de sonorização e gravação de vídeo; dentre outros tantos saberes agregados para a construção de todo o projeto.

Dessa maneira, importante se faz, dispor, em ordem cronológica, toda a cadeia progressiva que foi desenvolvida para a construção do projeto. O pri-

meiro passo foi construir um plano de curso que contivesse todo o processo da disciplina, para que o discente tomasse conhecimento da pretensão em produzir material audiovisual, que colaboraria na absorção dos conteúdos compartilhados de forma remota com a turma.

A disciplina teve dois encontros semanais, ao longo de dois meses, somando ao todo 17 encontros de três aulas cada um. A proposta era ter metade desses encontros de forma assíncrona, para o desenvolvimento da atividade com o vídeo. Foram 8 (oito) episódios produzidos, perfazendo nessa mesma totalidade de encontros assíncronos, restando, portanto 9 (nove) encontros que aconteceriam de modo síncrono, incluindo nesse último formato as provas subjetiva e objetiva, que definiriam as notas da primeira avaliação, chamada de NAP 1; as orientações de seminários e os seminários em si, foram utilizados para definir as notas da segunda avaliação, chamada de NAP 2.

Destarte, para conseguir chegar à aprovação na instituição, e assim, progredir nos estudos acadêmicos, os discentes precisam alcançar, no mínimo, a média 6 (seis) na somatória das duas avaliações, caso não consiga, ele tem o direito de fazer uma terceira avaliação, intitulada *substitutiva*, cujo propósito é fazer o que sugere seu nome, substituir uma das notas, do NAP 1 ou do NAP 2, que não alcançaram a média exigida para aprovação.

Dito isso, segue a sequência passo-a-passo do método empregado: o primeiro encontro com a turma aconteceu de forma síncrona e tinha como propósito ambientar a turma nesse novo espaço, bem como deixar todos a par dos procedimentos metodológicos que seriam desenvolvidos ao longo do curso. Por meio de slides, compartilhou-se a ementa da disciplina, seus objetivos e como ela seria desenvolvida. Após esse momento de cunho organizacional, iniciamos o debate do texto de Antonio Candido (2012), previamente disponibilizado no ambiente virtual da universidade.

Dessa maneira, o projeto inicia com o pensamento desse prestigioso teórico, que nos leva a refletir sobre a importância da literatura, e no seu papel, significativo, na construção de uma identidade nacional, característica fundamental na literatura produzida naquele momento histórico.

Com efeito a literatura foi considerada parcela dum esforço construtivo mais amplo, denotando o intuito de contribuir para a grandeza da nação. Manteve-se durante todo o Romantismo este senso de dever patriótico, que levava os escritores, não apenas a cantar a sua terra, mas a considerar as suas obras como contribuição ao progresso (CANDIDO, 2012, p.328)

Após a discussão desse texto, que introduz a história da literatura romântica no Brasil, a aula seguinte teve como atividade o primeiro episódio da *websérie*². Esse trabalho inaugural se propôs a trazer para a discussão, na disciplina, os acontecimentos que levaram à eclosão do Romantismo no país, demarcando uma tentativa de ligação com as raízes históricas da nação.

O Romantismo estabeleceu um elo com as raízes mais profundas da história, num resgate da própria identidade. Portugal, por exemplo, reencontrou no cavaleiro medieval o grande herói do seu passado histórico, fiel defensor da nação. No Brasil, como essa figura não existia, quem assumiu esse papel foi o índio, que recebeu a missão de construir uma identidade para o país. Foi assim que ele ganhou um perfil idealizado, caracterizado pelos padrões estéticos do imaginário Romântico. (HAGE, 2021, p. 6).

O propósito maior do episódio foi colocar a turma a par de todo o contexto histórico que deu origem ao Romantismo no país, bem como deixar evidentes as características da estética estudada. Ao finalizar o episódio, o discente se deparou com a seguinte questão: *quais as semelhanças e diferenças entre o texto atual, de teor romântico, apresentado no final do episódio, e os textos românticos produzidos no século XIX?*

Na semana seguinte, o texto discutido em sala tratava das gerações do romantismo brasileiro. “Três fases ou momentos percorreu o nosso Romantismo (...), mas todos são permeados por um continuum estético que é a própria razão de serem englobados sob o título de Romantismo” (MOISÉS, 2012, p. 395). Trouxemos para o diálogo com a turma, o entendimento consensual da maioria dos historiadores, de que o Romantismo, em terras brasileiras, se dividiu em três grandes fases. O segundo episódio³ tratou exatamente dessas três gerações e finalizava com a seguinte pergunta: *É possível identificar reverberações da obra de Castro Alves nos movimentos antirracistas, como o Black Lives Matter, deflagrado no ano de 2020? É possível perceber características dessa geração romântica, hoje?* Lembrando que após cada pergunta, a pessoa que está assistindo ao vídeo é convidada a respondê-la na área de comentários da própria plataforma.

O terceiro episódio tratou de uma nova estética: o Parnasianismo. O ideal seria tratar essa fase da história da literatura começando com o Realismo, no

2 Link de acesso ao episódio 1: https://youtu.be/kINpNq4s_Xw?si=QBt7XKQq2OToQA1m

3 Link de acesso ao episódio 2: <https://youtu.be/liMfGPA9BUs?si=ITyt2z76zrpiOQuY>

entanto como o material para essa estética é muito mais amplo, optei por inverter um pouco a ordem, inclusive porque os meus planos com o Realismo envolvem, entre outras coisas, um episódio extra para a *websérie*, como ficará claro mais adiante. Por conta disso o episódio três é sobre a *arte pela arte*, e no primeiro encontro da semana debatemos um texto de Massaud Moisés que dava a tônica desse período, ao afirmar que,

O repúdio ao individualismo romântico ainda se manifestaria pela ideia de que a poesia, desejando-se menos submissa ao improvável, ao 'frenesi', deveria apoiar-se na erudição. Religiões, línguas, arqueologia, história passam a ser visitadas como fontes de sugestões poéticas. E daí para remontar à Antiguidade clássica (...)foi um passo. (MOISÉS, 2016, p. 274)

No encontro seguinte, os alunos assistiram ao novo episódio⁴ e responderam a seguinte questão: *atualmente as pessoas vivem um período de superexposição nas redes sociais, mas o colorido das fotos, muitas vezes, esconde a realidade de uma vida cheia de frustrações. Será que temos conduzido nossas vidas à maneira Parnasiana nas redes? Você consegue perceber essa necessidade de mostrar equilíbrio, essa busca infundável pela perfeição formal?*

E assim chegamos ao quarto episódio⁵ da *Sina de Aedo*, voltado para tratar da estética simbolista no Brasil. O episódio finaliza com a seguinte pergunta: *atualmente, temos nos deparado com um grande número de pessoas que questionam, nas redes sociais, a importância da ciência. O que vemos hoje é dúvida ou negação? Os Simbolistas no final do século XIX negavam a ciência? É importante observar que a estética simbolista renega todo o passado recente das estéticas literárias, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para uma nova forma de olhar para a realidade.*

Renegando o Positivismo, o Naturalismo e o Parnasianismo, os simbolistas pregam a retomada do ideário romântico: reentroniza-se uma visão egocêntrica do mundo, o "eu" volta a preencher o lugar do "não eu", centro das doutrinas realistas e naturalistas. (MOISÉS, 2016, p. 305).

Olhar para a realidade a partir de questionamentos centralizados em dúvidas existenciais foi a tônica que permeou toda a estética simbolista, daí a

4 Link de acesso ao episódio 3: <https://youtu.be/oZ6838ELRBM?si=qhw5av6xrT6NRnkD>

5 Link de acesso ao episódio 4: <https://youtu.be/rIYHoBdG8n4?si=cKoylgzMEp1TF6Qr>

importância do próximo passo estar relacionado a conhecer o que ele, de fato, renegava. O Realismo ganhou espaço para discussão no quinto episódio da série. Chegou a hora de encarar a realidade, pois

o Realismo é a tendência literária que procura representar, acima de tudo, a verdade, isto é, a vida tal como é, utilizando-se para isso, da técnica da documentação e da observação contrariamente à invenção romântica. Interessado na análise de caracteres, encara o homem e o mundo objetivamente, para interpretar a vida (COUTINHO, 2004, p. 12)

Há na estética realista um interesse maior em estreitar os laços com a vida real, é desse olhar mais objetivo para a vida que os autores realistas garimpam a matéria-prima de suas obras, evitando sempre a percepção mais subjetiva dos processos. Com base nesse olhar, a questão levantada nesse quinto episódio da série⁶ foi a seguinte: *dos temas tratados pela literatura realista, qual ou quais ainda se percebe muito presente na atualidade? casamento por interesse, relações por conveniência, amizades por troca de favores... as redes sociais favorecem relações mais realistas ou mais românticas?*

Dessa maneira, conduzindo a disciplina sempre com base em textos discutidos em sala e episódios de vídeo que tratavam das estéticas, chegamos ao sexto e último episódio que trata de forma geral do conteúdo previsto para o semestre, exatamente no nono encontro, pontualmente na metade do tempo definido para o componente curricular. O novo episódio trata do Naturalismo no Brasil⁷.

Os naturalistas procuraram a verdade, desdenharam do sentimentalismo, preocuparam-se com a época contemporânea e construíram seus livros sobre os fundamentos dos fatos, precisamente observados e fielmente recolhidos, ao mesmo tempo que os seus enredos e narrativas se moviam com lentidão. Aumentaram o interesse pela sociedade e sobretudo pelas suas camadas mais baixas e puseram mais ênfase na liberdade de expressão. (COUTINHO, 2004, p. 12)

Olhar para os acontecimentos da vida, sempre a procura de uma explicação de base científica, é o fundamento primordial da estética do Naturalismo,

6 Link para o episódio 5: <https://youtu.be/KsxAaLc3tS8?si=Ry4-qejt9kzHcKi7>

7 Link para o episódio 6: <https://youtu.be/fiDjrViejns?si=CUCLsNwQ5-1R20FA>

e com base nesses parâmetros foi proposto o seguinte questionamento: *hoje em dia percebe-se uma grande luta pelos direitos civis de pessoas que por muito tempo sofrem com discriminação. No final do século XIX será que houve uma adesão total a esses ideais por parte da sociedade? É possível enxergar na luta pelos direitos das minorias, atualmente, o embrião naturalista do final do século XIX. Mas você consegue identificar as semelhanças e diferenças das características entre esses dois momentos: no final do século XIX quando essas personagens assumem o centro da narrativa, e hoje quando se fala dos direitos civis dessas minorias?*

Como previsto no plano de curso, após a incursão pelas cinco estéticas demandadas pela ementa, o próximo passo foram as avaliações subjetiva e objetiva, respectivamente, que aconteceram em dias diferentes, em dois encontros seguidos. A partir da entrega dos resultados do 1º NAP, iniciou-se a fase de orientação dos grupos para a apresentação dos seminários que tratariam de forma específica cada uma das estéticas literárias previstas na ementa.

Dessa maneira, a turma foi dividida por equipes, que ficaram responsáveis por tratar da vida e da obra de um autor canonizado pela literatura brasileira, e assim iniciamos com o Romantismo, cujos autores e obras foram definidos a partir das gerações estudadas. Então ficou da seguinte maneira: a primeira parte toda dedicada à poesia do Romantismo: equipe 1: primeira geração romântica – autor: Gonçalves Dias; Obra: *I-Juca-Pirama*; equipe 2: segunda geração romântica – autor: Alvarez de Azevedo; obra: definida pela equipe; e equipe 3: terceira geração romântica – autor: Castro Alves; obra definida pela equipe.

A segunda parte do Romantismo foi dedicada à prosa, e as equipes foram definidas da seguinte maneira: equipe 4, voltada para o romance indianista – autor: José de Alencar; obra: *O Guarani*; equipe 5, dedicada ao romance urbano – autor: José de Alencar; obra: *A Pata da Gazela*; equipe 6, também com foco na temática urbana – autor: Manuel Antônio de Almeida; obra: *Memórias de um Sargento de Milícias*.

Finalizado o Romantismo, as duas próximas equipes estariam voltadas para expor as minúcias do Realismo, e ambas tratariam de duas grandes obras de nosso mais importante autor realista: Machado de Assis. Então essa fase ficou dividida da seguinte maneira: equipe 7 – obra: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*; e equipe 8 – obra: *Dom Casmurro*. O mesmo tratamento recebeu o Naturalismo, que foi trabalhado a partir de duas importantes obras, mas de dois diferentes autores, são eles: Raul Pompéia com a obra *O Ateneu* que ficou sob

a responsabilidade da equipe 9; e Aluísio de Azevedo com a obra *O Cortiço*, de responsabilidade da equipe 10. E aqui importante se faz dar uma pequena explicação, visto que, com certeza o leitor mais atento deve estar se perguntando o porquê da ausência de um dos pilares do Naturalismo, o romancista Inglês de Sousa, que inclusive é paraense; e o motivo para tal ausência é a existência de uma disciplina do curso intitulada: Literatura da Amazônia. Nela, todos os autores amazônicos serão trabalhados, por isso houve a abertura de espaço para trabalhar um autor diferente na presente disciplina.

A partir daqui as equipes restantes ficaram incumbidas de trabalhar apenas um autor de cada estética, e para tanto ficou dividido o trabalho da seguinte maneira: equipe 11, Parnasianismo no Brasil – autor: Olavo Bilac; obra: definida pela equipe; e por fim equipe 12, o Simbolismo no Brasil – autor: Cruz e Souza; obra: definida pela equipe.

Dessa maneira, as orientações iniciaram após a entrega do resultado do primeiro NAP, sempre de forma síncrona. No segundo dia, que seria voltado para as orientações, no entanto, houve a necessidade de uma aula assíncrona, a fim de compartilhar mais um episódio, dessa vez para tratar especificamente sobre a prosa romântica⁸. O episódio de número sete, portanto, tratou das idiosincrasias da prosa romântica brasileira.

Após esse momento, houve mais dois encontros para orientações e depois disso iniciou-se a fase de apresentação dos seminários, que aconteceu sempre com quatro apresentações por encontro. Após o último seminário, na aula seguinte, foi entregue o resultado final. Em caso de aprovação, os alunos não precisariam fazer a avaliação substitutiva, no entanto, ela aconteceria com base no oitavo e último episódio da série, que tratava sobre a possível traição de Capitu em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por conta disso, sugeri que todos os alunos participassem, mesmo se não estivessem necessitados de nota para aprovação.

Esse último episódio⁹ da websérie *Sina de Aedo*, tem como propósito questionar a sentença de adúltera imposta à personagem Capitu em *Dom Casmurro*. Para tal contestação utilizou-se a dúvida que a situação toda proporciona, como questiona a escritora Helen Cadwell: “Não: nós, do júri, caímos na lábria de um advogado persuasivo. Fizemos pior: demos rédeas às nossas naturezas descon-

8 Link para o episódio 7: https://youtu.be/rUXle|2MiH8?si=mxOzoUVI_OOnBBdo

9 Link para o último episódio: <https://youtu.be/r4E5bwjbxNw?si=9lRfCfSWHltdZpQm>

fiadas, pois todos carregamos conosco algo de *Casmurro*” (CADWELL, 2008, p. 118)

A prova substitutiva foi um tribunal do júri, no qual, com argumentos fundamentados, os alunos defenderam um dos lados da questão: Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Cada aluno se alinhou de um dos lados da questão e apresentou argumentos e provas para defender seu posicionamento. Os textos construídos para a defesa ou para a acusação foram avaliados e deles se tirou a nota dessa última avaliação do semestre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da proposta pedagógica foi extremamente positivo, visto que atividades que trabalham com o lúdico concentram maior atenção, além do que, favorecem uma absorção mais precisa dos conteúdos ministrados e permitem um maior aprofundamento teórico, principalmente porque a presente proposta instiga à discussão após assistir aos episódios produzidos.

Dessa maneira, a adesão ao projeto foi de muita qualidade, e atingiu a todos os discentes matriculados na disciplina. Às perguntas respondidas em cada episódio, foram acrescentados novos questionamentos por parte do docente mediador, e assim o debate se estendeu e possibilitou esmiuçar cada conteúdo.

A discussão foi muito eficaz, principalmente por estar de alguma maneira atrelada a um acontecimento recente, ou ainda, por possibilitar comparar dois momentos históricos, com questionamentos sobre temas universais e que por motivos diversos, em alguns casos, se repetem, ou se mantêm abertos por ainda estarem em voga desde o período estudado, no caso o século XIX. Tal percepção se fez evidente e pertinente por conta das questões levantadas ao final de cada episódio, que procuravam criar algum tipo de relação com acontecimentos atuais, mas sem se deixar levar pelo anacronismo, respeitando as diferenças que norteiam cada momento histórico estudado.

Dessa maneira, quando, no episódio dois, que trata das gerações românticas, se tenta aproximar a discussão levantada por Castro Alves no século XIX, ao acontecimento do *Black Lives Matter*, no século XXI, o propósito é fazer o aluno perceber que a luta contra o racismo, além de ser muito antiga, tem suas bases em períodos históricos muito anteriores ao nosso.

E assim se faz por todas as questões levantadas nos episódios. O propósito de instigar à discussão, de abrir o diálogo para questões tão importantes susci-

tadas pelas estéticas literárias, incentiva a leitura dos grandes autores de nossa literatura, visto que as questões que perpassam por suas obras, além de possuírem um caráter universal, também se mantêm vivas no imaginário coletivo, definindo os parâmetros sociais, ou demarcando historicamente a sociedade civil.

No terceiro episódio, cuja questão levantada foi: *atualmente as pessoas vivem um período de superexposição nas redes sociais, mas o colorido das fotos, muitas vezes, esconde a realidade de uma vida cheia de frustrações. Será que temos conduzido nossas vidas à maneira Parnasiana nas redes? Você consegue perceber essa necessidade de mostrar equilíbrio, essa busca infundável pela perfeição formal? É possível criar uma relação de muita proximidade, gerando muita afinidade com os discentes, por tratar de uma questão hoje muito importante para a sociedade: o que tem mais valor, a aparência ou a essência?*

Observe-se que a arte pela arte do Parnasianismo remete à aparência pela aparência, em ambas não há interesse em valorizar a essência das coisas. A busca se faz pela perfeição, pela aparente beleza e principalmente pela insistente necessidade de demonstrar equilíbrio, como se tudo estivesse em perfeita harmonia.

Dessa maneira, mais uma vez se percebe na condução metodológica do projeto, a intenção de aproximar as estéticas literárias do atual estudante, que ainda que possa conhecer pouco sobre literatura, entende muito de rede social, e tal empenho em aproximar esses mundos possibilita a aferição de resultados muito positivos.

É o que dizer então da questão levantada no final do terceiro episódio: *atualmente, temos nos deparado com um grande número de pessoas que questionam, nas redes sociais, a importância da ciência. O que vemos hoje é dúvida ou negação? Os Simbolistas no final do século XIX negavam a ciência? Observe-se que nos anos de 2020-21, quando houve maior intensidade no isolamento social, e o exato momento da criação do presente projeto, uma corrente de pessoas se uniu na internet para questionar a validade da ciência e a sua real importância para a sociedade, é interessante perceber que o episódio propõe a comparação dessa negação, acontecendo em pleno século XXI, aos questionamentos propostos pelos simbolistas no final do século XIX, trazendo para a reflexão a diferença entre duvidar e negar. A questão proposta, não só possibilita uma reflexão sobre o pensamento simbolista, como permite que o leitor/expectador*

tador olhe para si mesmo, dentro do contexto atual e permite conferir à ciência o seu real papel importante na construção da sociedade.

Portanto as discussões geradas pelas questões propostas a cada episódio possibilitaram a amplitude de questionamentos muito pertinentes, que se alongaram por todo o período em que a disciplina aconteceu, e ainda se estendem até hoje, visto que o conteúdo permanece disponível e com livre acesso, como pode ser percebido nos links disponibilizados nas notas de rodapé do presente artigo.

Os resultados foram positivos também do ponto de vista quantitativo, visto que, a média das notas das avaliações foi alta. Nos dois modos de avaliação do primeiro NAP, o objetivo e o subjetivo, a média de nota dos alunos foi 8 (oito), ou seja, as notas alcançaram um percentual entre os conceitos bom e excelente, e isso observado num processo educacional com todas as dificuldades surgidas, por conta do ensino remoto, é muito positivo.

O mesmo pode se dizer dos seminários defendidos pelos alunos. As bases teóricas discutidas em sala, expostas em vídeo e construídas a partir de questões formuladas, possibilitaram um arcabouço firme sobre o qual cada equipe construiu a própria narrativa e desenvolveu as suas pesquisas.

Importante se faz destacar também o sucesso da última avaliação proposta, visto que não havia obrigatoriedade de participação dos discentes que já haviam sido aprovados, o que aconteceu com a maioria absoluta da turma, e ainda assim a adesão foi quase que total. Para ser exato, dos 40 alunos que se matricularam na disciplina, apenas quatro não se propuseram a participar do *Julgamento de Capitu*, nome dado ao dia da prova substitutiva. E as argumentações proporcionadas pelo texto debatido, via episódio em vídeo, foram fundamentais para a construção das respostas de todos.

As discussões geradas a partir dos resultados foram extremamente criativas, inovadoras e se resguardaram em um padrão de respeito à ética científica, de maneira que todo esse cuidado acaba por corroborar com as instruções de pesquisas científicas do país. O grande diferencial do projeto, além do seu caráter inovador, está na sua base teórica, referendada tanto por autores importantes, quanto por teorias pertinentes, e essa situação, que está alicerçada em bases científicas tão firmes, só pode promover resultados muito positivos, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, quanto do incentivo a práticas inovadoras no campo da educação, da ciência e da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho está no desejo de ir além do estabelecido, ele nasceu com esse olhar. Desprovido da pretensão de ser um fim, mas sim um estímulo para novos possíveis começos, principalmente para a comunidade científica, visto que ele proporciona, além do diálogo entre linguagens, uma relação de proximidade com o discente dos novos tempos da internet e das redes sociais.

Diante da resposta positiva em todas as fases do projeto, é possível identificar uma relação pertinente quanto a sua aplicabilidade no cotidiano acadêmico, visto que, a interação que ele proporciona entre as estéticas literárias, dentro de seus parâmetros históricos, com as inovações tecnológicas e as questões que permeiam a atualidade mundial, possibilita uma absorção profunda dos conteúdos propostos.

Portanto é impossível não perceber que a união de arte, música, literatura, tecnologia e internet pode promover resultados extremamente positivos. O presente projeto permite o desenvolvimento de uma dinâmica de ensino aprendizagem que muito acrescenta à educação e ao ensino em nossa realidade.

É importante não perder de vista que o presente trabalho nasce da urgência de produzir uma resposta educacional para um determinado momento de crise vivido por toda a população do planeta, pois não foi um caso isolado no Brasil. O mundo estava afundado em uma pandemia que terminaria por levar à morte 14,9 milhões de pessoas.

Perceber que a urgência de uma solução trouxe benefícios positivos, não só para o ensino na academia, mas também para a educação como um todo, é muito importante, pois o presente trabalho impossibilitou perdas significativas no semestre letivo em que foi posto em prática, e além de promover a criação de uma metodologia inovadora, também contribuiu para ampliar o alcance de uma disciplina que há muito vem sendo relegada a espaços cada vez menores na sociedade. “Com a perda de função e conseqüente diminuição da relevância social da literatura, a universidade surgiu como a principal esfera de sustentação da vida literária” (DURÃO, 2020, p. 17). A literatura, pilar do incentivo à leitura e cerne de qualquer conhecimento, hoje singra caminhos vazios e sofre ataques incessantes por diversos setores da sociedade civil. E o presente trabalho consegue proporcionar um respiro, que acontece exatamente por meio da interação,

ou, por que não dizer, por meio da interdisciplinaridade proporcionada pela música, pelo teatro e pelo audiovisual.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 2013.

CADWELL, Helen. Otelo Brasileiro de Machado de Assis: um estudo de *Dom Casmurro*. Trad.: Fábio Fonseca de Melo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018

CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos, 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012

_____. Vários Escritos. Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul, 2011

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil: Era Realista/Era de transição – V. 4. São Paulo: Global, 2004.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Metodologia da Pesquisa em Literatura. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HAGE, Elias. Sina de Aedo. Belém, Pa: Ed. do Autor, 2021.

MOISÉS, Massaud. História da Literatura Brasileira, volume I: das origens ao romantismo. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. História da Literatura Brasileira, volume II: do Realismo à Belle Époque. São Paulo: Cultrix, 2016.

SILVA, Vera Maria Tiltzmann. Leitura Literária & Outras Leituras – Impasses e Alternativas no Trabalho do Professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.029

GENÉTICA MOLECULAR E O USO DE SUAS TÉCNICAS NA PERÍCIA FORENSE: UMA ABORDAGEM LÚDICA

Delanne Cristina Souza de Sena Fontinele¹
Daniele Alves da Silva²

RESUMO

Desde a década de 1980, a Genética Molecular tem sido fundamental para a identificação de moléculas, estruturas e vestígios humanos, especialmente na resolução de casos criminais por meio da análise do DNA. Essas técnicas são essenciais para identificar vestígios de indivíduos presentes em cenas de crime, utilizando amostras biológicas. Sendo aplicáveis a diversos tipos de casos, como homicídios, crimes sexuais e cadáveres carbonizados ou em decomposição. Dessa forma, este estudo objetivou observar e melhorar a compreensão sobre a química envolvida no estudo da molécula do DNA e das técnicas de genética molecular aplicadas à perícia forense utilizando de forma complementar uma abordagem lúdica. Para tanto, foi desenvolvida uma tirinha em quadrinhos, buscando mostrar ilustrações mais claras e objetivas sobre o tema. A partir dessa abordagem, a presente pesquisa pode ser caracterizada como quanto-qualitativa. A publicização da tirinha em quadrinhos se deu por formulário *on-line*, via *Google Forms*, onde foram disponibilizadas questões antes e depois da leitura desse material. O público alvo foi composto por discentes do Curso de Graduação em Licenciatura em Química de quatro *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus conhecimentos sobre o tema. Os resultados obtidos foram tabulados, a partir desses dados foi possível observar que a maioria dos estudantes apresenta um bom nível de conhecimento prévio sobre a estrutura básica da

1 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Biotecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), delanne.sena@ifce.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Boa Viagem, dan.alves.silva07@aluno.ifce.edu.br.

molécula do DNA, bem como, pode-se destacar a importância do estudo da química na análise laboratorial do DNA na perícia forense utilizando material lúdico. Adicionalmente, pode-se inferir, que a utilização da atividade lúdica proposta, mostrou-se uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem para o público-alvo de graduandos em licenciatura.

Palavras-chave: Genética molecular, DNA, Química, Ludicidade, Perícia forense.

INTRODUÇÃO

A genética molecular, um campo crucial da biologia, investiga a hereditariedade e a variação genética nos organismos vivos. O desenvolvimento desta área começou em 1868, com o biólogo sueco Gregor Mendel, cujos experimentos com ervilhas e outros organismos revelaram os princípios da hereditariedade através de pares de genes, estabelecendo as bases da genética moderna (Menks, 2016). Desde então, o avanço científico em torno do DNA revolucionou nossa compreensão e aplicação do conhecimento genético. Hoje, o ácido desoxirribonucleico (DNA) é uma ferramenta indispensável na identificação forense, desempenhando um papel fundamental na resolução de crimes.

Segundo Francez, Pombo e Silva (2020), em uma de suas obras citam a importância do DNA como uma tecnologia para casos de interesse forense. Sendo um dos fatores cruciais na identificação humana de indivíduos em diferentes tipos de crimes, com a sua implementação desde a década de 80, ainda de acordo com os autores citados:

Essa tecnologia pode auxiliar na identificação de suspeitos em casos de crimes sexuais, na identificação de casos desconhecidos usando diferentes tecidos, a investigação de ligação genética em casos de gravidez resultante a estupro (paternidade criminal), entre outras análises. (Francez, Pombo e Silva, 2020, p.86).

Consoante com essa afirmação, o DNA é uma das “ferramentas” biotecnológicas que mais se apropria em auxiliar a perícia forense na resolução de casos criminais. Casos que vão desde a identificação criminal até a determinação da paternidade.

Portanto, para Fruehwirth (2015), o DNA humano pode ser extraído por meio de várias amostras biológicas que se diferenciam entre si. Sua qualidade está nas metodologias aplicadas à sua extração. Partindo desse pressuposto, essas metodologias garantem as condições em que o material foi extraído, o que pode implicar de forma direta nas análises do *short tandem repeats* (STR) ou repetições curtas consecutivas.

Considerando o exposto acima Dolinsky (2007) informa que:

Além dos cuidados que devem ser tomados com todas as evidências criminais e civis, nos casos que envolvam a análise do DNA, deve-se ter atenção em relação à contaminação das evidências criminais que contém o material genético. Por isso, é importante

o uso de luvas descartáveis, máscaras e gorros cirúrgicos quando for fazer a coleta, manuseio e processamento das evidências. (Dolinsky, 2007, p.3).

A partir desse pressuposto, os cuidados quanto à extração do DNA são relevantes tendo em vista que, o manuseio de forma incorreta da amostra pode gerar algum tipo de contaminação. Por meio disso, a mostra não apresentará um alcance necessário durante a análise, o que compromete diretamente nos resultados dos laudos periciais.

A tecnologia do DNA, através de técnicas como o Polimorfismo do Comprimento dos Fragmentos (RFLP) e o *Southern Blotting*, tem evoluído para oferecer soluções mais eficientes para a perícia forense. O RFLP, uma das primeiras técnicas desenvolvidas, utiliza a amplificação do DNA e a eletroforese para identificar variações genéticas, embora exija uma quantidade significativa de amostra biológica (Koch e Andrade, 2008; Pavan e Monteiro, 2014). Em contraste, a técnica de *Southern Blotting*, que envolve a eletroforese e a hibridação com sondas específicas, permite a identificação de polimorfismos e padrões de clivagem com alta precisão (Voet, Voet e Pratt, 2014).

Além dessas técnicas, a eletroforese, que separa moléculas com carga em um campo elétrico, é essencial para visualizar e analisar fragmentos de DNA, proporcionando uma base para muitas investigações forenses (Voet, Voet e Pratt, 2014). O avanço contínuo nas metodologias de análise de DNA tem ampliado significativamente a capacidade das investigações forenses, transformando a forma como os crimes são resolvidos e as identidades são confirmadas.

A utilização das técnicas de Genética Molecular na investigação criminal não apenas representa um progresso científico, mas também uma chance de transformar o aprendizado em algo atraente e divertido. Ao abordar áreas como a Perícia Forense, podemos criar um espaço de exploração e descoberta, despertando o interesse de alunos e do público em geral. A análise de crimes, como homicídios e delitos sexuais, pode ser apresentada de forma interativa, por meio de jogos, simulações e atividades práticas que evidenciam a relevância dessas técnicas.

Essas técnicas são essenciais para a resolução de crimes e podem ser ensinadas através de projetos interativos, permitindo que os participantes pratiquem a coleta de amostras, a análise de DNA e a interpretação de dados. Essa abordagem promove um aprendizado ativo e desenvolve habilidades críticas, como raciocínio lógico e resolução de problemas.

Ao tratar a Genética Molecular de maneira lúdica, conseguimos desmistificar a ciência, tornando-a mais acessível e interessante. Atividades práticas em laboratórios, oficinas e visitas a instituições forenses transformam o aprendizado em uma experiência rica e conectada, unindo teoria e prática. O entusiasmo gerado por uma visita ao posto da Perícia Forense do Estado do Ceará (PEFOCE), por exemplo, pode ser ampliado para o ambiente escolar, incentivando o interesse em carreiras nas ciências forenses.

Além disso, a inclusão de elementos lúdicos propicia discussões sobre ética, cidadania e a importância da ciência na sociedade. A Genética Molecular, com suas nuances e aplicações, revela-se mais do que uma disciplina técnica; é um campo fascinante que pode engajar jovens e inspirar uma nova geração de cientistas e profissionais.

Assim, este trabalho busca não apenas fornecer informações precisas sobre as técnicas de Genética Molecular, mas também apresentar a ciência como uma atividade envolvente e enriquecedora, incentivando o aprendizado e a curiosidade sobre o mundo que nos rodeia, por meio da ludicidade.

Para tanto, o objetivo deste estudo foi observar a compreensão de discentes do Curso de Licenciatura em Química do IFCE a respeito da química da molécula de DNA e das técnicas de genética molecular por meio de um formulário; contribuir para a melhoria da compreensão dos discentes em relação à química da molécula de DNA e às técnicas de genética molecular a partir do uso da ludicidade, por meio de quadrinhos; e descrever as técnicas de genética molecular e a química do DNA, reconhecendo como essas podem contribuir para as análises forenses. Diante disso, foi aplicado um formulário online e desenvolvida uma tirinha em quadrinhos, com o objetivo de apresentar ilustrações que facilitam a compreensão da temática proposta.

A análise dos dados coletados dos 19 participantes revelou resultados satisfatórios. De acordo com os gráficos gerados a partir das respostas, foi possível observar que alguns participantes já possuíam conhecimento sobre os temas abordados, enquanto outros não. Contudo, após a leitura da tirinha proposta, todos os participantes foram capazes de assimilar novos conhecimentos sobre DNA e os conceitos químicos relacionados. Esse aumento de compreensão demonstra que a atividade foi bem-sucedida em seu objetivo, pois auxiliou os alunos do Curso de Licenciatura em Química a aprimorar sua compreensão ao tema proposto.

A abordagem lúdica mostrou-se, portanto, eficaz na transmissão de conceitos químicos especialmente associados à molécula do DNA, que frequentemente são considerados de difícil assimilação. Conclui-se que o uso de métodos mais interativos e envolventes pode tornar o ensino de temas complexos mais acessível e atrativo para os estudantes, ajudando a superar barreiras de aprendizado e consolidando o conhecimento de forma significativa.

METODOLOGIA

No presente estudo, a abordagem da pesquisa pode ser classificada como quali-quantitativa, visto que, de acordo com Paiva (2019, p. 13), utiliza a coleta de dados de modo a oferecer uma maior compreensão do fenômeno em estudo.

Adicionalmente, pode-se caracterizar essa pesquisa como uma pesquisa básica, pois, de acordo com Paiva (2019, p. 11), “tem por objetivo expandir o conhecimento científico na área de estudo sem que haja a necessidade de fazer a resolução de uma questão específica.”

Dessa forma, para atingirmos os objetivos propostos, foi construído um formulário *on-line* e desenvolvida de forma lúdica uma história em quadrinhos no formato de tirinha que abordasse a estrutura química da molécula do DNA e algumas das técnicas de genética molecular que são utilizados na investigação forense. A tirinha foi disponibilizada por meio deste formulário *on-line* (*Google Forms*) para que os discentes do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tivessem acesso. Juntamente aos quadrinhos, o formulário disponibilizou questões a serem respondidas envolvendo a temática da estrutura química da molécula de DNA. O formulário foi composto por cinco perguntas, sendo quatro objetivas e uma pergunta discursiva ampla. Durante a resolução do questionário os participantes responderam inicialmente as quatro perguntas objetivas, em seguida fizeram a leitura da história em quadrinho clicando no link disponível (https://drive.google.com/file/d/1CH-yVI3J5jLIY_yrPWnoTmyo4uPFYt-d/view?usp=d_rive_link) e então, responderam a pergunta discursiva.

A partir dos resultados obtidos, os dados foram tabulados e discutidos como observado adiante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DIVULGAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Quanto a divulgação do material, a história em quadrinhos foi disponibilizada para os discentes do curso de licenciatura em química de quatro *Campi* da rede (IFCE) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, sendo eles *Campus* Boa Viagem, *Campus* Quixadá, *Campus* Camocim e *Campus* Ubajara. Para terem acesso, os participantes receberam de forma virtual o *link* do material, que além da história em quadrinhos disponibilizou quatro perguntas com questionamentos importantes para a pesquisa. O questionário foi dividido em duas partes, a primeira explorou os conhecimentos dos participantes acerca da química do DNA, e a segunda parte apresentou a história em quadrinhos seguida da última questão. Portanto, para a elaboração desse material optou-se por quatro perguntas fechadas e uma pergunta aberta, o que permitiu ao leitor autonomia para responder de acordo com o seu conhecimento sobre a pesquisa em questão.

DIVULGAÇÃO NO IFCE

Por meio de grupos acadêmicos, assim como grupos de aplicativos de mensagens, o material foi disponibilizado somente para os discentes do Curso de Licenciatura em Química que estavam cursando do segundo ao último semestre na rede IFCE nos *Campi* Boa Viagem, Quixadá, Camocim e Ubajara. O *link* de acesso (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSen8CaH7B_UJBLdpwKf2lLrtkHCKg-BEQnkkWgJbleYBfzUpw/viewform) contendo o formulário foi respondido por um total de 19 discentes dos *Campi* informados.

Na primeira questão prévia sobre a química do DNA, perguntou-se:

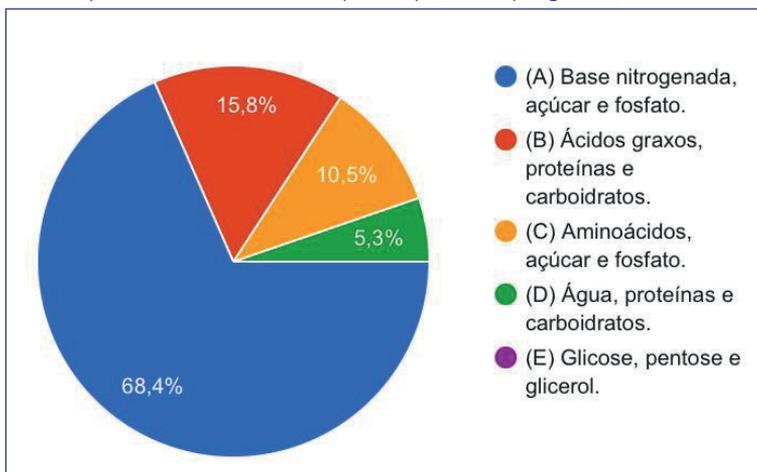
1. Qual a composição química de um nucleotídeo (unidade que forma o DNA)? (Figura 1).

As alternativas foram as seguintes:

- A) Base nitrogenada, açúcar e fosfato;
- B) Ácidos graxos, proteínas e carboidratos;

- C) Aminoácidos, açúcar e fosfato;
- D) Água, proteínas e carboidratos; e
- E) Glicose, pentose e glicerol.

Figura 1 - Resultado a partir de conhecimento prévio para a 1ª pergunta.



Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com a Figura 1, a maior parte dos participantes demonstrou ter conhecimento em relação à composição química de um nucleotídeo na unidade que forma o DNA. Sendo assim, os discentes optaram pela alternativa correta, a (A) Base nitrogenada, açúcar e fosfato, como sendo os componentes que formam um nucleotídeo. Ou seja, do total de participantes, 68,4% (13 alunos) conheciam a composição química do DNA, os demais responderam outras alternativas que não a correta.

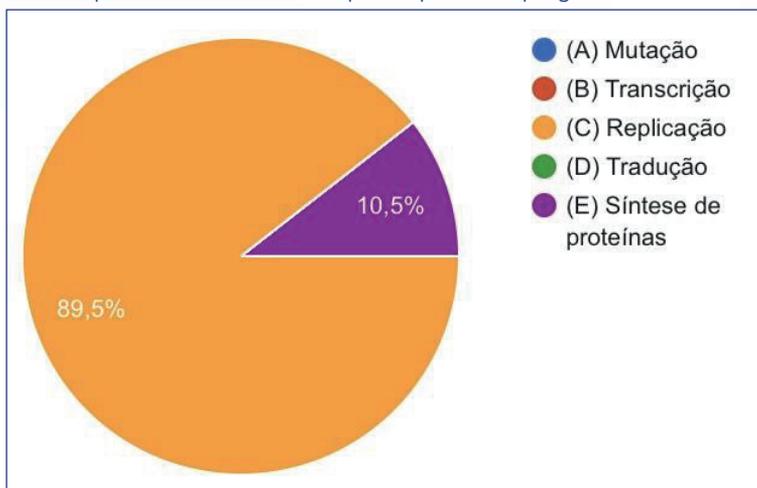
Na segunda questão prévia sobre a química do DNA, perguntou-se:

2. Qual o nome dado ao mecanismo molecular que produz as cópias idênticas do DNA? (Figura 2).

As alternativas foram as seguintes:

- A) Mutação;
- B) Transcrição;
- C) Replicação;
- D) Tradução; e
- E) Síntese de proteína.

Figura 2 - Resultado a partir de conhecimento prévio para a 2ª pergunta.



Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com a Figura 2, pode-se observar que 89,5% dos participantes (17 alunos) marcaram a letra C e acertaram a pergunta proposta, o que demonstra terem o conhecimento sobre o mecanismo molecular que produz as cópias do DNA. Sendo assim,   possível constatar que um número pequeno de participantes, ou seja, 10,5% (02 alunos) responderam de forma errada a pergunta.

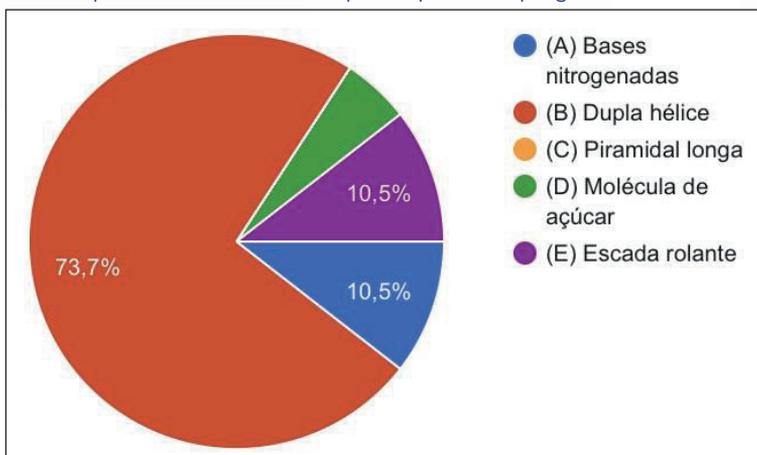
Na terceira questão prévia sobre o DNA, perguntou-se:

3: Qual a forma estrutural da molécula de DNA? (Figura 3).

As alternativas foram as seguintes:

- A) Bases nitrogenadas;
- B) Dupla hélice;
- C) Piramidal longa;
- D) Molécula de açúcar; e
- E) Escada rolante.

Figura 3 - Resultado a partir de conhecimento prévio para a 3ª pergunta.



Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com a Figura 3, a maioria dos participantes 73,7% (14 alunos) respondeu corretamente sobre a forma estrutural do DNA. Dessa forma, do total de participantes, apenas 26,3% (05 alunos) não conseguiram responder a pergunta feita pelo formulário, inferindo que apenas uma pequena parte dos entrevistados não conhece a forma estrutural da molécula do DNA.

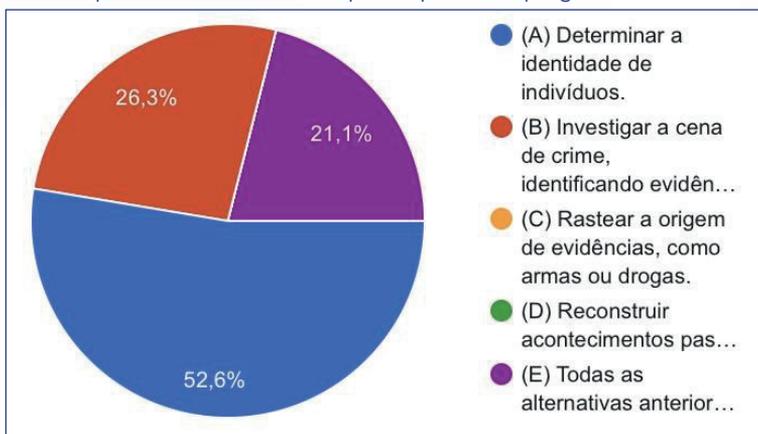
Na quarta questão prévia sobre o DNA, perguntou-se:

4: Qual a função da genética molecular e do DNA no âmbito forense? (Figura 4).

As alternativas foram as seguintes:

- A) Determinar a identidade de indivíduos;
- B) Investigar a cena de crime, identificando as evidências como as impressões digitais ou manchas de sangue;
- C) Rastrear a origem de evidências como as armas ou drogas;
- D) Reconstruir acontecimentos passados, como acidentes ou desastres; e
- E) Todas as alternativas anteriores.

Figura 4 - Resultado a partir de conhecimento prévio para a 4ª pergunta.



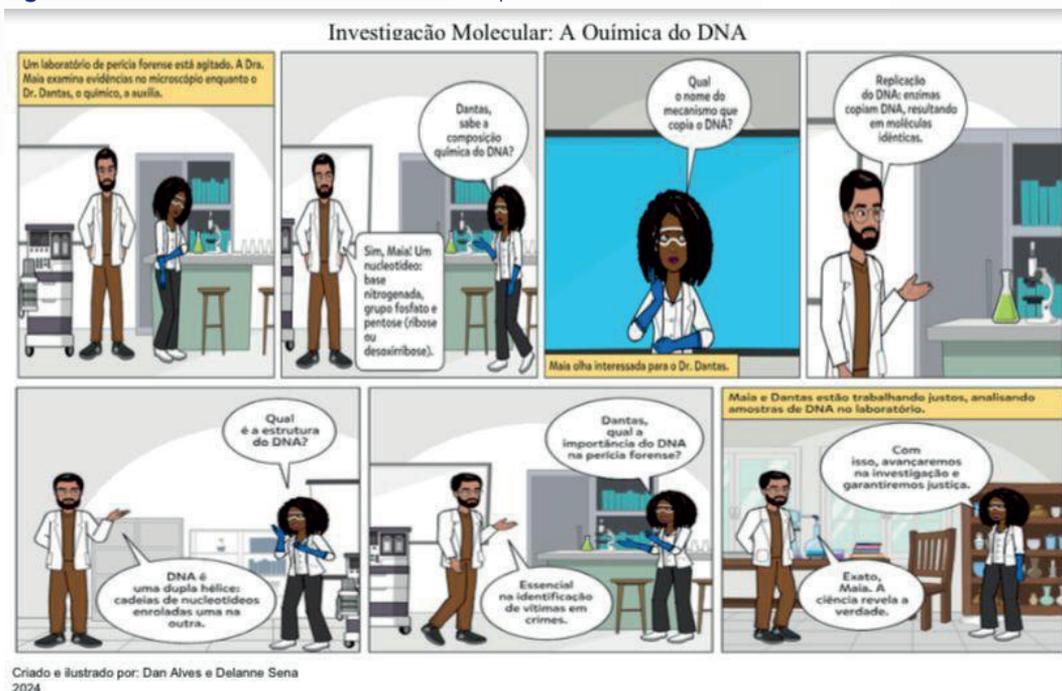
Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com a Figura 4, a maioria dos discentes 52,6% (10 alunos) responderam que a função da genética molecular e da química do DNA na perícia forense é determinar a identificação de indivíduos, a opção (A) como sendo a correta. No entanto, quanto as demais alternativas houve uma diferenciação, ou seja, 26,3% (05 alunos) optaram pela alternativa (B) Investigar a cena de crime, identificando evidências como as impressões digitais ou manchas de sangue. E por fim 21,1% (04 alunos) optaram por (E) Todas as alternativas anteriores, como sendo a correta, por meio disso pode-se observar uma disparidade acerca dos dados obtidos na pergunta em questão.

Após responder as quatro questões anteriores, o formulário trouxe aos discentes participantes a história em quadrinhos (tirinha) trazendo informações extra em torno das questões respondidas. Seguido de mais uma questão, dessa vez, subjetiva.

A tirinha aborda o fascinante tema da Investigação Molecular, retratando o diálogo instigante entre dois químicos, o Dr. Dantas e Dra. Maia, que atua em um laboratório de perícia forense. Em meio ao cenário detalhado do laboratório, os personagens discutem conceitos de DNA e as complexidades químicas associadas, proporcionando uma leitura rica em conhecimento. A Dra. Maia, curiosa e investigativa, faz perguntas ao experiente Dr. Dantas, que responde de maneira didática, elucidando os mistérios da química presente nas moléculas de DNA.

Figura 5 - Quadrinhos em formato de Tirinha aplicado aos discentes.



Fonte: autoria própria (2024).

Composta por sete quadrinhos, a tirinha envolve o leitor não apenas pelas falas dos personagens, mas também pelo ambiente visualmente similar a um laboratório real, que torna a experiência mais imersiva. Através deste diálogo leve e informativo, o público é apresentado a uma linguagem mais científica, desvendando aos poucos o papel crucial da química na investigação e na análise forense.

De acordo com Cunha (2012), a aprendizagem era feita através da repetição. Hoje o processo de aprendizagem é dado entre o professor que é o mediador do conhecimento e o aluno como um receptor das informações. Diante disso, é possível ver que a ludicidade vem ganhando espaço no processo de ensino, sejam elas: HQs (história em quadrinhos), jogos lúdicos e até mesmo as tirinhas.

O Lúdico é muito antigo como presença social e cultural, mas, no contexto da escola, é uma ideia que precisa ser mais bem vivenciada e estudada por parte de professores e de pesquisadores na área da Educação em Química (Cunha, p. 98).

Fazendo alusão a citação da autora, e complementando o texto, Kishimoto (1996), afirma que a ludicidade está relacionada à diversão que o jogo pode proporcionar. Ainda nessa linha de pensamento a autora retrata que se faz necessário ter um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa.

Partindo-se dessa perspectiva, entre ludicidade e educação Soares (2003), afirma que

[...] É difícil em uma escola, encontrarmos alunos que apresentem afinidade com os conteúdos da disciplina de Química. Esse fato pode ser atribuído aos métodos tradicionais de ensino, que aliados aos conteúdos complexos tornam as aulas monótonas e desestimulantes. Para estimular e resgatar interesse dos discentes pelas aulas de química é fundamental que o professor busque metodologias diferenciadas que o auxiliem no processo de ensino aprendizagem. (Soares, 2003, p. 14).

O método de ensino que seja diferente dos métodos tradicionais, é extremamente encantador tanto para o docente quanto para o discente, seja por meio de história, quadrinhos ou jogos. Vygotsky em seu texto faz uma crítica aos métodos de ensino, que estão baseados apenas na memorização e na prática da repetição de conceitos.

A experiência prática mostra também que é possível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta. Um professor que tenta, conseguir, isto habitualmente mais não consegue da criança do que um verbalismo oco, um psitacismo o que simula um conhecimento dos conceitos correspondidos, mas que na realidade só encontra um vácuo. (Vygotsky, 1997, p. 59).

A ludicidade se apresenta como um recurso metodológico que, além de facilitar a memorização, atua como um agente facilitador no desenvolvimento do raciocínio, ao estimular o aluno a refletir e, assim, a construir seu próprio entendimento. Nesse contexto, o uso de tirinhas destaca-se como uma ferramenta pedagógica eficaz, uma vez que, além de serem visualmente acessíveis, com personagens e cenários atrativos, oferecem um método educativo valioso. Por sua linguagem leve e de fácil compreensão, as tirinhas favorecem um estudo mais flexível e acessível dos conteúdos. De modo geral, a Química é comumente vista como uma disciplina complexa e de difícil compreensão, e o uso de estratégias lúdicas pode contribuir para torná-la mais acessível aos discentes.

Na quinta e última pergunta agora subjetiva têm-se **5**: Após a leitura da história em quadrinhos, você considera ter melhorado a sua compreensão sobre o estudo da estrutura química da molécula do DNA? Justifique sua resposta. Em relação a história em quadrinhos ter melhorado o conhecimento sobre o estudo da química do DNA, os discentes dos quatro *Campi* participantes classificaram o material como sendo proveitoso para o entendimento desse estudo.

A história em quadrinhos foi elogiada pelos discentes por apresentar de forma clara e objetiva, os conceitos apresentados para o entendimento das quatro perguntas feitas ao longo da resolução do formulário. Foi citado pelos discentes que a história em quadrinhos traz informações importantes sobre esse estudo, principalmente pelo mecanismo utilizado, ou seja, a ludicidade de mostrar como sendo uma ferramenta fundamental para a compreensão de diversos assuntos, em especial ao estudo da química do DNA, que foi o objetivo do estudo. A seguir estão algumas das respostas obtidas pelos discentes do IFCE relatando a importância:

- “Sim, a tirinha explica de forma clara e direta as características da estrutura”;
- “O quadrinho traz informações bem importantes. Felizmente, como também acadêmica do curso de Química, tive o privilégio de obter estes conhecimentos no Componente Curricular de Bioquímica”;
- “Sim, pois e explicando detalhadamente pelo químico da história”;
- “Sim, pelo mecanismo utilizado, a aprendizagem se torna mais relevante dentro do que foi proposto”;
- “Não posso dizer que melhorou minha compreensão porque acho que para isso precisaria de algo mais profundo, contudo, ao ler o quadrinho, vi que errei duas questões. Pensei em um momento inicial que a resposta da primeira questão não estava nas alternativas, mas quando pesquisei na internet o que era ribose que entendi que era uma açúcar. Desse modo, vi que havia sim a alternativa correta “Base nitrogenada, açúcar e fosfato”;
- “Muito”;
- “Sim, ele é bem explicativo”;
- “Sim, trata-se de uma maneira criativa de abordar o tema em pauta”;
- “Sim, pois não tinha muito conhecimento sobre o tema”;

- “Sim, pois o visual usado para explicar sobre o assunto foi diferenciado, quebrando a rotina de uma leitura massiva ou muitos minutos de explicações, ou seja, foi bem claro e objetivo sem faltar informações necessárias sobre DNA”.
- “Sim, pois nosso sistema visual assemelha os conhecimentos dos fatos mostrados nas cenas ao conteúdo estudado. Por tanto, no âmbito educacional, podemos afirmar, que essa metodologia de ensino, quadrinhos, é bastante eficaz, não só para crianças mas também para adultos por ser um método simples de compreensão e associação à realidade”.
- “Sim, é uma ótima história em quadrinho que se torna leve a leitura”;
- “Com certeza minha compreensão melhorou e pude também relembrar de forma fácil o conteúdo”.

Lúcia e Tavares (2020), em sua obra retraram que o ensino de química é visto pelos discentes como sendo uma área difícil e complexa quanto aos seus conteúdos, o que os leva a crer que não serão capazes de aprender os diversos conteúdos, como citado:

Essa percepção dos estudantes desperta em nós professores, um grande desafio, que é encontrar os recursos didáticos que visem auxiliar os estudantes despertar interesse pelos seus conteúdos e desenvolver e desenvolver uma aprendizagem significativa. (Lucia e Tavares, p. 2)

Mediante os inúmeros recursos didáticos capazes de levar um ensino de qualidade estão, as tirinhas e as HQs (História em quadrinhos). Conforme destaca Borges (2001), esses métodos didáticos, além de trazer diversão ao aluno, tornam as aulas muito mais dinâmicas, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de diversas habilidades, como a capacidade de análise e reflexão. Dessa forma, esses métodos enriquecem de forma significativa o processo de aprendizagem, facilitando a assimilação dos conteúdos e incentivando o pensamento crítico dos discentes.

Segundo Pereira e Ramos (2017), a combinação entre ilustrações e textos nas HQs tem o poder de provocar novas perspectivas, incentivando reflexões profundas ao unir o visual com a palavra escrita. No ensino de química a utilização da tirinha ou da HQs, possibilitam de modo direto o melhor entendimento dos conteúdos que pelos discentes são considerados difíceis de se aprender.

Entretanto, para os autores Cruz, Mesquita e Soares (2013), explicam que a dificuldade que os discentes apresentam pode ser facilmente desconstruída, quando se aplicam as HQs em sala de aula ao associar a ludicidade ao desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observações do estudo foi possível afirmar que o presente trabalho atingiu o seu principal objetivo. Em todos os quatro *campi* do IFCE participantes da aplicação deste formulário, o proposta da tirinha demonstrou auxiliar no aprendizado e melhorou a compreensão da temática. Através da combinação lúdica de uma narrativa em quadrinhos com um conjunto de perguntas elaboradas, foi desenvolvido um recurso educativo de grande valor. Dessa forma, esse material pode auxiliar como instrumento de disseminação e facilitador do conhecimento, proporcionando aos leitores acesso a informações essenciais de maneira envolvente e acessível. É notório como a metodologia lúdica contribui para o entendimento da química do DNA, especialmente para os estudantes do curso de Licenciatura em Química, visto que facilita um aprendizado leve e dinâmico.

A junção da leitura com o apelo visual da tirinha em quadrinhos torna o estudo da química mais atraente e estimulante. Além disso, vale ressaltar a relevância das técnicas de genética molecular na perícia forense, uma vez que essas abordagens são fundamentais para a identificação de indivíduos em investigações criminais. Assim, em conformidade com o exposto anteriormente, o trabalho cumpriu sua finalidade de promover uma compreensão dinâmica da química, consolidando-se como uma abordagem pedagógica inovadora e eficiente para os graduandos deste curso.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. R. Quadrinhos: Literatura gráfico visual. **Revista Agaquê**, v. 3, n.2, p. 13-28, 2001.

CRUZ, T. M. G. S.; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, M. H. F. B. H'–Química–O uso dos quadrinhos para o Ensino de Radioatividade. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, 2013.

DA CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola, São Paulo, [s. L.]**, v. 34, n. 2, p. 98, 2012.

DE AGUIAR, Jessana Patel dos Passos et al. Campeonato químico-um jogo lúdico aplicado às propriedades da matéria. **Cadernos Acadêmicos**, v. 7, n. 1, 2015.

DOLINSKY, L. C.; PEREIRA, L. M. C. V. DNA forense artigo de revisão. **Saúde & Ambiente em Revista**. Universidade do Grande Rio – Unigranrio/ Duque de Caxias – RJ. 2 (2): 11-22, 2007.

FRANCEZ, P. A. C; POMBO, A. M. L; SILVA, R. S. Risco de contaminação por DNA de alto peso molecular e por amplicons em Laboratório de Genética Forense no Brasil. **Revista Brasileira de Criminalística**, v. 9, n. 2, p. 85-94, 2020. Disponível em: <https://revista.rbc.org.br/index.php/rbc/article/view/245/pdf>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FRUEHWIRTH, M.; DELAI, R. M.; FOLHA, R. A. Técnicas de biologia molecular aplicadas a perícia e ciência forense. **Derecho y Cambio Social**, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. jogo e a educação infantil. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, 1996.

KOCH, Analara; ANDRADE, Fabiana Michelson de. A utilização de técnicas de biologia molecular na genética forense: uma revisão. **Rev. bras. anal. clin**, p. 17-23, 2008.

MENKS. R. C. M. **Genética molecular**. Florianópolis, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola 2019.

PAVAN, M. G.; MONTEIRO, F. A. Técnicas moleculares aplicadas à sistemática e ao controle vetorial. GALVÃO, C. Vetores da doença de chagas no Brasil. Curitiba: **Sociedade Brasileira de Zoologia**, p. 241-260, 2014.

SANTOS, AMD; PEREIRA, R. D. RAMOS, F. L. A História das Histórias em Quadrinhos: Imagem Possibilitando Aprendizagem Significativa. **Discentes: Revista Científica Eletrônica da Universidade do Estado da Bahia**, v. 6, n. 6, p. 22-37, 2017.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa; OKUMURA, Fabiano; CAVALHEIRO, Eder Tadeu Gomes. Proposta de um jogo didático pa ensino do conceito de equilíbrio químico. **Química nova na escola**, n. 18, p. 13-17, 2003.

TAVARES, Altair Pereira Tavares; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A utilização de Histórias e Quadrinhos no ensino de química: um mapeamento da produção científica nos ENPEC (período 2011-2019). **Anais CIET: Horizonte**, 2020.

VOET, D; VOET, J; PRATT, C. W. Nucleotídeos, Ácidos Nucleicos e Informação Genética. In: VOET, D; VOET, J; PRATT, C. W. **Fundamentos de Bioquímica**. Porto Alegre: Artmed; 4ª ed. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Inteligência e afetividade. **São Paulo: Pioneira**, 1977.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT17.030

A PRODUÇÃO DE SABÃO CASEIRO PARA ESTUDO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS COM ALUNOS DA 2ª SÉRIE DE ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COM ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Brunna Raquel Passos da Silva Rubem¹
Analine Daiany Costa Andrade²
Robson Pinheiro Rubem³

RESUMO

O conceito matemático de sólido geométrico está interligado a uma estrutura física espacial com forma maciça na qual a produção de sabão é um exemplo significativo e interdisciplinar para o estudo tanto do tema de geometria espacial no componente curricular de matemática como também nos componentes de química, geografia, biologia e língua portuguesa. Quimicamente, a fabricação de sabão se baseia na reação de saponificação, onde gorduras ou óleos (triglicerídeos) reagem com uma base forte, esta reação resulta na formação de glicerol e sais de ácidos graxos, os quais constituem o sabão. A abordagem biológica é essencial para compreender a origem e a composição dos triglicerídeos, enquanto a geografia contribui ao analisar a distribuição geográfica das matérias-primas e os impactos ambientais associados à sua extração e uso, temos também a produção de textos do tipo receitas para fabricação de diferentes tipos de sabão, bem como textos dissertativos argumentativos no componente curricular de língua portuguesa visando além da escrita e ortografia próprios do componente evidenciar discussão sobre a importância da produção de sabão para a preservação do meio ambiente. Essa

1 Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, brunnarubem@gmail.com;

2 Mestra pelo Curso de Química da Universidade Federal Piauí - UFPI, analinedaiany@gmail.com;

3 Pós-graduado em Geopolítica e Relações Internacionais pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Piauí - IFPI, robsumitri@gmail.com ;

metodologia foi aplicada por meio de oficinas pelos professores de uma turma com alunos de 2ª série do ensino médio em uma instituição pública de ensino integral em parceria com os professores e pesquisadores deste trabalho. No ensino, a integração dos conhecimentos de língua portuguesa, matemática, química, biologia e geografia proporcionam uma compreensão abrangente do processo de fabricação do sabão e incentiva o desenvolvimento de práticas sustentáveis e eficazes. A abordagem interdisciplinar enriquece o aprendizado, mostrando como diferentes áreas do conhecimento interagem na prática científica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Produção de Sabão, Sólidos Geométricos, Ensino de Ciências, Impactos Ambientais.

INTRODUÇÃO

O estudo de formas geométricas espaciais por meio de oficinas práticas representa uma abordagem pedagógica que pode potencializar o ensino de geometria promovendo uma compreensão mais profunda e intuitiva dos conceitos envolvidos. Pensar no ensino de geometria espacial ao permitir que os alunos manipulem materiais e construam modelos tridimensionais torna o aprendizado uma experiência ativa e envolvente, principalmente ao relacionar com outras áreas do conhecimento através de oficinas práticas que estimulam o interesse dos estudantes, e o conhecimento de temas diversos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de tempo integral que oferta a etapa de educação básica no ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) na cidade de Pedro II no estado do Piauí, localizada aproximadamente a 200 (duzentos) quilômetros da capital do referido estado. O público-alvo foram estudantes de uma turma de 2ª série, e o motivo de escolha pela turma citada dá-se pelo fato de a primeira autora ser a professora titular da turma com o componente curricular matemática e os alunos estudarem o tema de sólidos geométricos durante o período de realização desta pesquisa.

Pensar nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na etapa de ensino médio no componente curricular de matemática quanto ao tema de geometria foi uma das problemáticas que favoreceram o desenvolvimento dessa pesquisa que tem como intuito observar como uma prática pedagógica pautada na interdisciplinaridade e oficinas práticas podem promover a aprendizagem do tema de caracterização, elementos, volume e capacidade de figuras geométricas espaciais, também conhecidos como sólidos geométricos.

Ao estudar o conceito de “sólido” geométrico muitas vezes é distanciado da sua natureza de corpo de estrutura maciça como vemos muitas vezes em construções com varetas interligadas (arestas) a pontos de massa (vértices), fazendo essa estrutura distante do que se espera quanto a ser maciça. A partir disso emergiu o pensamento em como proporcionar prática pedagógica em sala de aula afim de promover a compreensão efetiva dos estudantes sobre o tema e com isso pensar no objeto sabão com sua estrutura maciça e moldável a partir de cortes. O sabão necessário para ser a matéria-prima para a atividade pensada deu espaço a envolver as outras áreas do conhecimento, tornando a prática em uma atividade interdisciplinar e inclusive preocupar-se também com aspectos ambientais a partir do reaproveitamento do óleo de cozinha.

O avanço da tecnologia faz com que mais resíduos sejam descartados de forma irregular. Dentre esses resíduos contaminantes, o óleo comestível se destaca, ao final do seu uso, quando descartado de forma irregular. Esse tratamento incorreto traz algumas consequências, como: alterar a natureza do solo, a fertilidade, e exposição dos óleos em ambientes aquáticos geram uma barreira que evitam a passagem da luz solar e do oxigênio, vitais para os animais e plantas daquele habitat, espalham odores desagradáveis e reduzem o fluxo de resíduos nas tubulações de esgoto (MORGAN-MARTINS et al., 2016; CALANCA; GROSSI, 2019).

Todos os dias são produzidas grandes quantidades de lixo doméstico, sendo que, com o aumento da população nos grandes centros urbanos a destinação errada desses rejeitos ocorre de forma natural acarretando inúmeros prejuízos ao meio ambiente. O óleo doméstico, caracteriza-se como um dos principais resíduos orgânicos elaborados no cotidiano comum, proveniente de frituras, esse rejeito é, na maior parte das vezes, descartado nas pias das residências, acarretando entupimento dos canos e tubulações, poluição dos rios e mananciais e obstruindo córregos (Silva et al., 2019). Mesmo que o trabalho desta pesquisa não seja de grande impacto ambiental, mas contribui com a formação dos jovens para uma visão mais crítica desse tema e perceber como afirma CRUZ (2019) em seu trabalho que o descarte inadequado do óleo de cozinha é uma das práticas causadoras de contaminação da água, agravando a escassez hídrica.

Para a metodologia foi considerado a possibilidade de engajamento dos educandos em oficinas práticas que incentivassem o desenvolvimento de habilidades colaborativas, ajudando-os a aprimorar suas capacidades de comunicação e resolução de problemas fundamentais para o aprendizado eficaz através da interdisciplinaridade de temas que envolvem as áreas de ciência da natureza (biologia e química), geografia e língua portuguesa. Pensar na interdisciplinaridade é fazer assim como dis Leis (2005) não preocupar-se em definir um processo metodológico definido, pois a prática educativa irá aliar o disciplinar ao interdisciplinar de modo a produzir o conhecimento necessário envolvido com os temas.

Este trabalho é composto além desta introdução por os tópicos seguintes que discrimina a metodologia empregada, bem como os resultados e discussões que foram possíveis com a aplicação, considerações finais e os agradecimentos.

METODOLOGIA

No primeiro semestre de 2024 foi apresentado o projeto de uma prática pedagógica intitulada como “A produção de sabão caseiro para estudo de sólidos geométricos com alunos da 2ª série de ensino médio” para a coordenação pedagógica e direção da Escola de Tempo Integral CETI – Tertuliano Solon Brandão, em Pedro II – PI. Em seguida a professora e pesquisadora deste trabalho responsável pelo componente de matemática na referida instituição apresentou e convidou alguns professores cujos componentes curriculares estavam diretamente envolvidos ao tema em estudo, na qual obtivemos apoio dos professores de Química, Biologia, Produção Textual para desenvolvimento das atividades já previstas e apresentadas nesse projeto de prática pedagógica interdisciplinar para a escola.

No primeiro encontro com os estudantes da segunda série, turma B, após recebermos o aceite dos alunos de participarem deste estudo, abordamos o tema transdisciplinar de Ecologia e cuidado ambiental que envolve a produção de sabão caseiro. Neste mesmo encontro fizemos a leitura coletiva do material indicado na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Material para atividade de conversa e escuta ativa sobre a produção de sabão caseiro como atividade sustentável



Fonte: <https://www.conedu.com.br/tema/por-que-a-producao-de-sabao-caseiro-e-uma-atividade-sustentavel/> - **Fonte: A produção de sabão caseiro é uma atividade sustentável**

BLOG: SOCABEL 99

Entenda por que a produção de sabão caseiro é uma atividade sustentável

As mudanças climáticas têm ocasionado um aumento significativo no interesse por práticas cada vez mais sustentáveis, que levam em conta a preocupação com o meio ambiente e a busca por alternativas de consumo mais ecológicas. Nesse contexto, a produção de sabão caseiro desponta como uma atividade capaz de oferecer uma série de benefícios, como veremos no artigo de hoje. Acompanhe!

A produção de sabão caseiro e a redução de resíduos

A produção de sabão caseiro é uma atividade sustentável que desempenha um papel fundamental na redução de resíduos. Uma das principais vantagens dessa prática é diminuir o descarte inadequado de alguns produtos, como o óleo de cozinha usado. Você sabia que, quando jogado diretamente no ralo de pia ou no lixo, esse óleo polui córregos, riachos, rios e solo?

Conforme dados da Sebesp, um litro de óleo pode poluir mais de 20 mil litros de água. E, infelizmente, o óleo de cozinha usado ainda é amplamente descartado em redes de esgoto, pois as

Fonte: autores (2024)

Após a conversa sobre a importância do sabão caseiro fomos para a oficina de fabricação de sabão caseiro, a qual foi realizada inicialmente com uma exposição teórica, explicando as reações químicas envolvidas no processo de saponificação e a relevância da reciclagem de resíduos, como o óleo de cozinha usado, como podemos observar na figura 2 abaixo:

Figura 2 – professor do componente de química fazendo a explicação do processo de saponificação

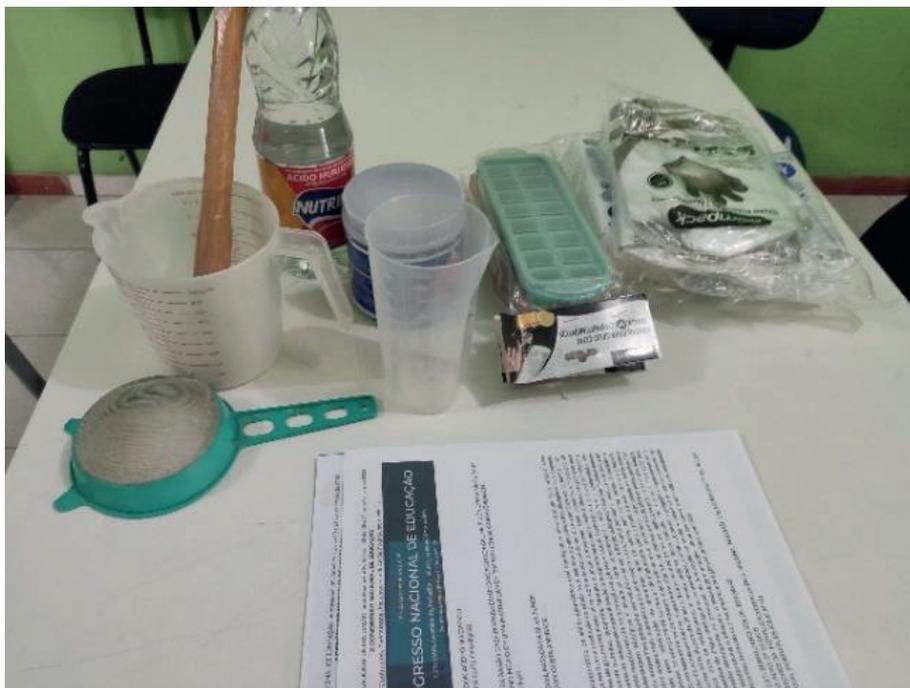


Fonte: autores (2024)

Observamos na figura 2 a turma em uma aula teórica inicial através da participação e explicação do processo de saponificação pelo professor do componente curricular de química da instituição. Após esse momento fizemos uma um experimento prático, envolvendo a mesma turma de alunos da 2ª série dessa escola pública, com o objetivo de testar a viabilidade de transformar óleo de cozinha usado em um produto útil tanto para o estudo quanto para uso doméstico: o sabão.

O processo seguiu etapas claras e acessíveis, utilizando ingredientes básicos como óleo de cozinha usado, soda cáustica, água e, opcionalmente, fragrâncias e corantes, proporcionando a personalização do sabão produzido, como podemos observar na figura 3 a seguir:

Figura 3 – materiais para o experimento de fabricação de sabão



Fonte: autores (2024)

A seguir trazemos na tabela 1 a descrição dos principais materiais utilizados na realização do experimento:

Tabela 1 – Materiais Utilizados para a produção do sabão

Materiais Utilizados
• Óleo de cozinha usado: 2 litros (filtrado previamente para remover impurezas);
• Soda cáustica ou hidróxido de sódio (NaOH): 200 gramas;
• Água (H ₂ O): 500 mL;
• Peneira de cozinha
• Essência aromática (opcional): gotas de limão ou outra essência de preferência;
• Corante (opcional): gotas de corante alimentício;
• Formas plásticas: usadas para moldar o sabão;
Equipamentos
• Béquer de 500 mL: utilizado para medição de líquidos;
• Luvas de plástico proteção ao manusear soda cáustica, devido ao seu potencial corrosivo;
• Óculos de proteção: para segurança dos olhos (foi recomendado o uso);

- Colher de pau: utilizada para mexer a mistura;
- Recipientes plásticos resistentes: para manipular a solução cáustica;

Fonte: autores (2024)

Esses materiais foram utilizados nas etapas numeradas de 01 a 08 na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Etapas na fabricação de sabão

Etapas na produção de Sabão

01. Filtragem e Preparação do Óleo de Cozinha

Inicialmente, o óleo de cozinha usado foi filtrado utilizando uma peneira fina para remover partículas sólidas e impurezas. Esta etapa garantiu uma maior qualidade e estética do sabão, além de evitar a presença de resíduos na composição final.

02. Dissolução da Soda Cáustica

A dissolução da soda cáustica foi feita de maneira controlada, adicionando 300 g de soda cáustica a 500 mL de água fria, em um recipiente plástico resistente ao calor. É importante observar que a soda cáustica deve ser adicionada à água, e nunca o contrário, para evitar reações perigosas. A mistura foi mexida cuidadosamente até que a soda estivesse completamente dissolvida. Durante esse processo, a reação exotérmica aumentou a temperatura da solução, tornando necessário o uso de equipamentos de proteção (como luvas e óculos).

03. Mistura da Soda com o Óleo

Após a dissolução completa da soda cáustica, a solução foi deixada em repouso até atingir uma temperatura aproximada de 40°C. Simultaneamente, o óleo filtrado foi aquecido levemente para equilibrar a temperatura das duas soluções. Em seguida, a solução de soda cáustica foi adicionada lentamente ao óleo, mexendo continuamente com uma colher de pau para garantir a homogeneidade da mistura

04. Saponificação

A mistura foi mexida continuamente por um período de 40 minutos a 1 hora, até que a reação de saponificação estivesse completa. O ponto de saponificação foi alcançado quando a mistura adquiriu uma consistência pastosa semelhante a um “mingau”. Esse estágio foi crucial para a formação do sabão, onde o óleo reage com a soda cáustica, resultando em sabão e glicerina como subprodutos.

05. Adição de Corante e Essência (Opcional)

Após o processo de saponificação, foi oferecida a opção aos alunos de adicionar essências aromáticas e corantes à mistura. Gotas de essências como lavanda ou limão foram incorporadas, junto com corantes alimentícios, para conferir fragrância e cor ao sabão.

06. Moldagem e Solidificação

A mistura final foi então despejada nas formas de silicone previamente preparadas. A superfície foi alisada para garantir um acabamento uniforme, e as formas foram cobertas com um pano. O sabão foi deixado em repouso por 24 a 48 horas para permitir que a mistura solidificasse.

07. Desenformagem e Corte

Após o tempo de solidificação, o sabão foi desenformado e cortado em diferentes formas geométricas, como retângulos e quadrados, para análises posteriores. O corte permitiu a verificação da uniformidade da textura e da cor do sabão.

08. Cura do Sabão

O sabão cortado foi colocado em um local ventilado e seco para passar pelo processo de cura, que durou de 2 a 4 semanas. Esse período de cura é fundamental para garantir que toda a soda cáustica residual reaja completamente, tornando o sabão seguro para uso doméstico. A cura também melhora a dureza e durabilidade do sabão.

Fonte: Autores (2024)

Na figura 4 a seguir temos os estudantes com materiais de proteção participando do experimento juntamente com o professor de química em parceria com os autores deste trabalho.

Figura 4 – Estudantes da turma da segunda série, turma B, participando do experimento



Fonte: Arquivos dos autores (2024)

A saponificação, etapa central deste momento da aplicação da prática pedagógica, ilustrou os princípios químicos da produção de sabão, promovendo a conscientização sobre o reaproveitamento de resíduos. A fabricação de sabão caseiro mostrou-se uma forma eficaz de reciclar óleos usados, resultando em um produto prático e sustentável. Além de mitigar o impacto ambiental do descarte inadequado de óleo de cozinha, o processo gera sabão de boa qualidade, com a vantagem de ser facilmente personalizado em fragrância e aparência. Também incentivamos a utilização de vasilhas secas de margarina para moldar e armazenar o sabão, como podemos ver na figura 5.

Figura 5 – momento de medida e conferência dos materiais pelas professoras



Fonte: Acervo autores (2024)

Após a oficina de produção do sabão mediada pelos professores com orientação que os estudantes fizessem anotações das etapas observadas foi possível incentivar os estudantes a vivenciarem a produção de uma pequena quantidade de sabão em grupo. A turma foi dividida em 5 grupos com quatro a cinco pessoas cada uma e que o produto fosse possível moldar em uma das figuras geométricas espaciais para estudo matemático. Na figura 6, temos a representação deste momento:

Figura 6 – Equipe A com a produção de sabão

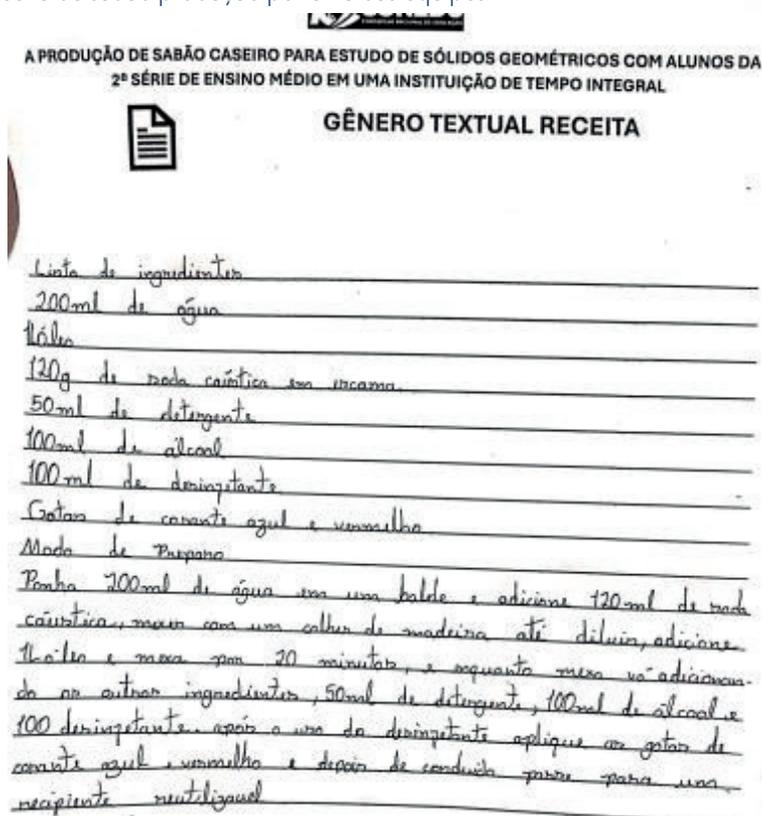


Fonte: Acervo autores (2024)

Cada grupo teve receitas um pouco diferentes uma da outra e como produto tivemos sabões com diferentes texturas, mas que não impediram os processos seguintes pensados para o projeto aplicado. Após os estudantes fazerem na prática a produção e com os materiais anotados instigamos a oficializarem esse aprendizado através do gênero textual receita, juntamente com a parceria e apoio da professora do componente de português, momento importante para aprendizagem desse tipo textual e maior familiaridade com todo o processo de produção.

Na figura 7 temos um exemplo de atividade do gênero receita desenvolvida por um dos grupos da turma:

Figura 7 – Receita de sabão produção por uma das equipes



Fonte: acerto autores (2024)

Após essa etapa seguimos para o estudo dos sólidos geométricos, com o corte do sabão já em estado sólido, e dado a sequência de estudos que incluem tipo de forma, elementos da forma geométrica, bem como o volume e a massa de cada figura como podemos observar na figura 8 abaixo:

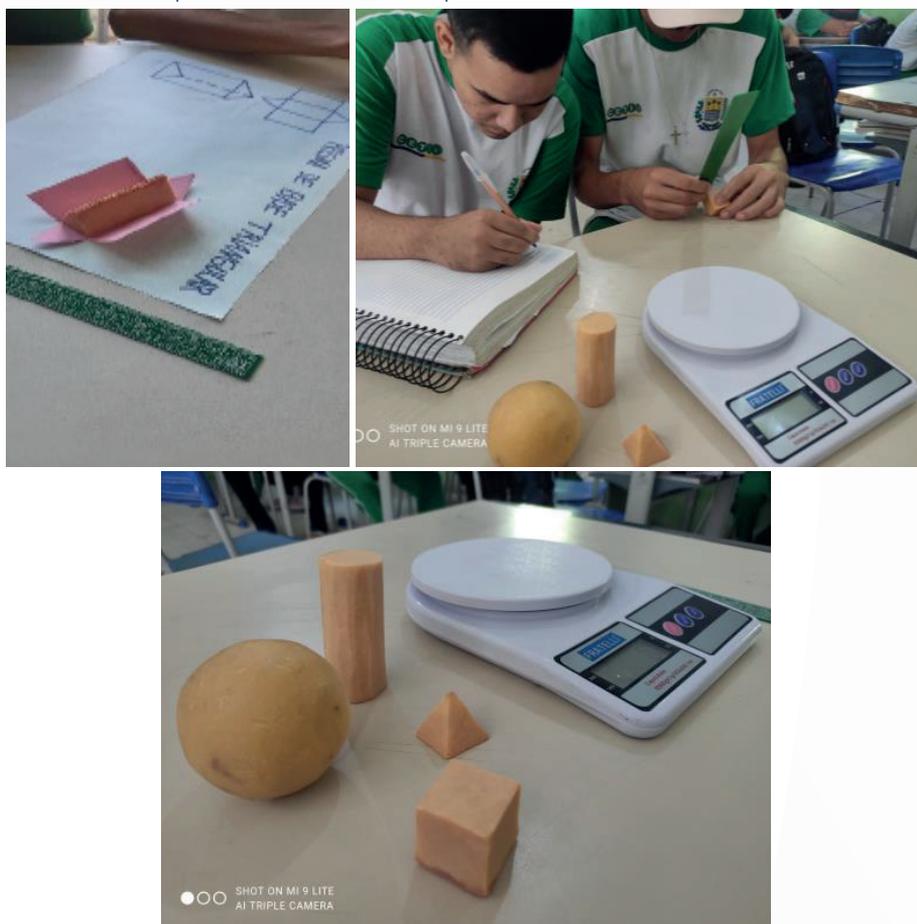
Figura 8 – produção de sabão e recorte no formato de formas geométricas



Fonte: acervos autoras (2024)

A possibilidade de moldar o sabão em formas geométricas enriqueceu o estudo de conceitos matemáticos de maneira concreta. Na sequência os estudantes estudaram conceitos de volume e massa de uma maneira diferente do habitual tradicional de resolução de listas de questões com este tema, como podemos observar na figura 9:

Figura 9 – estudo de tipo de forma, volume e capacidade dos sólidos



Fonte: acervo autores (2024)

A partir das oficinas apresentadas foi possível chegarmos a uma análise detalhada do estudo proposto. No próximo tópico, Resultados e Discussão, traremos o que foi constatado durante cada atividade prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interdisciplinaridade se mostrou fundamental para a formação de um conhecimento mais amplo e contextualizado especialmente em projetos que integram diferentes áreas do saber. O Presente estudo abordou a produção de sabão como experiência educativa que une matemática, química, língua portuguesa, geografia e biologia. Promoveu uma experiência com reflexão crítica sobre práticas sustentáveis. A química, através da saponificação, permite com-

preender os processos químicos envolvidos na fabricação do sabão, enquanto a produção da receita oferece uma oportunidade prática de aplicação desses conceitos. A Geografia e ecologia estavam presentes para uma análise dos impactos ambientais das substâncias utilizadas e a importância da escolha de insumos sustentáveis. Estudar os sólidos geométricos na matemática através dessas relações permite a conexão visual e espacial facilitando a assimilação dos conteúdos.

Podemos observar, na figura 9, uma caixa com as formas geométricas em sabão e formato de figuras com material papel e é nítido a diferença quanto a estrutura de cada objeto.

Figura 9 – Formas geométricas em sabão para estudo em matemática



Fonte: acervo autores (2024)

O estudo das formas geométricas permitiu que os alunos visualizassem e calculassem cálculos de volumes e áreas aspectos importantes na produção de sabão como a quantidade de materiais necessários. A proporção matemática

foi elemento chave neste contexto, pois possibilita que os estudantes ajustassem receitas conforme suas necessidades, promovendo o entendimento prático dinâmico das relações quantitativas. A relação com a língua portuguesa se destacou no trabalhar o gênero textual receita, que não só ensinou a estrutura e a organização do texto, mas também desenvolveu habilidades de leitura e escrita. Ao redigirem uma receita, os alunos praticaram a clareza e a precisão na comunicação, aspectos essenciais em qualquer atividade científica.

Na tabela a seguir temos uma tabela que sintetiza os temas estudados em matemática com essa prática:

Tabela 2 – Síntese dos conteúdos matemáticos estudados com a produção de sabão

Síntese dos conteúdos matemáticos estudados com a produção de sabão	
1. Diferenciação entre Geometria Plana e Geometria Espacial	Visualização da figura plana com a planificação das formas geométricas 3D de papel e figura espacial (forma geométrica) através do sabão.
2. Nomenclatura das formas geométricas	Figuras geométricas planas estudadas: círculo, triângulo, quadriláteros. Figuras geométricas espaciais: Esfera, cilindro, paralelepípedo, cone e pirâmide.
3. Cálculo de volume	Sólido paralelepípedo: a medida das arestas e o produto das 3 dimensões: $V = \text{comprimento} \times \text{largura} \times \text{altura}$
4. Cálculo de massa	Conversão da medida de volume para a medida de massa: 1 cm^3 equivalente a 1 g
5. Cálculo de proporções matemáticas	Conversão de medidas exemplo: litro em mililitro 1 litro equivalente a 1000 ml dobrar quantidades da receita ou diminuir pela metade

Fonte: autores (2024)

Esse enfoque multidisciplinar despertou nos estudantes a curiosidade natural sobre o mundo ao seu redor levando a investigar a origem dos materiais a usar suas propriedades. A interação entre os diversos temas não só enriqueceu o aprendizado, mas também promoveu habilidades essenciais, como resoluções de problemas e pensamento crítico. Ao compreenderem como a química, matemática e ciências ambientais interconectam uma prática da produção do sabão, os alunos se tornaram agentes de mudança, capazes de aplicar seus conhecimentos em situações reais ao considerar sustentabilidade em suas futuras escolhas pessoais e profissionais. O trabalho em equipe, a troca de ideias e a prática da escrita colaboraram para formar cidadãos mais conscientes e

informados, com conhecimentos em situações reais e de considerarem a sustentabilidade em suas futuras escolhas pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou uma experiência educativa em esquecedora, estimulando o pensamento crítico em relação à sustentabilidade e ao reaproveitamento de recurso no dia a dia. A combinação de atividades práticas com conteúdo era favoreceu a compreensão mais profunda esse nativos temos abordados.

Além disso essa metodologia incentivou os alunos a se envolverem ativamente em ações ecológicas e sustentáveis promovendo o senso de responsabilidade e consciência ambiental. Ao refletir sobre suas práticas cotidiana, os estudantes foram motivados a dados mais conscientes e apostar soluções criativas para os desafios ambientais. AO manipular ingredientes e moldes na produção do sabão, os estudantes tiveram a porta de explorar as formas geométricas de maneira prática, refletindo sobre suas propriedades e aplicações no cotidiano.

Em suma, projeto não apenas ampliou o conhecimento dos alunos, mas também os capacitou a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Essa experiência encorajou A transforma a teoria em prática, enquanto desenvolviam habilidades matemáticas essenciais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus por nos permitir a graça da vida, por sermos pessoas que se preocupam em ser profissionais da educação entusiasmados a desenvolver práticas pedagógicas que dêem retorno positivo aos jovens e a comunidade.

Aos nossos familiares que nos incentivam e dão o apoio necessário para continuarmos em busca de conhecimento e evolução como pessoas e como profissionais da educação.

Agradecemos a escola CETI – Tertuliano Solon Brandão que acolheu nossa proposta, desde a direção, professores parceiros e aos estudantes que possibilitaram que este estudo acontecesse, muito obrigado a todos.

Agradecemos de modo especial ao evento CONEDU e sua X edição por ser uma oportunidade de compartilhar conhecimento e oferecer formação continuada de qualidade. Que venha os próximos anos!

REFERÊNCIAS

CRUZ, V. M. C.; TOLEDO, R. F. de; SOUZA, V. A. F. de; GONÇALVES, A. M. M. Limites da educação ambiental e de oficinas de reciclagem frente ao descarte inadequado do óleo de cozinha em centros urbanos. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade (ISSN 2318-3233)**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 137-147, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1986>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MORGAN-MARTINS, M. I. et al. Reciclo-óleo: do óleo de cozinha ao sabão ecológico, um projeto de educação ambiental. *Sinergis*, Santa Cruz do Sul, ano 2016, v. 17, n. 4, p. 1-6, 18 out. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v17i3.8146>. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8146>>. Acesso em 27 de julho de 2024

Pessoa, L. C. T., Silva, M. M. T. da, & Azevedo, A. D. M. de . (2022). A Educação Ambiental e os documentos oficiais da educação básica: uma abordagem interdisciplinar à luz da BNCC. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 17(4), 425-445. <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.12688>

SILVA, A. K. M.; SILVA, M. F.; SILVA, R. V.; MOTA, J. S.; BENTES, V. L. I. (2019). Reaproveitamento de resíduos domésticos para a produção de sabão em barra: recuperar, reciclar e valorizar, uma proposta para tema gerador. *Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia*, v. 1, n. especial

ABORDAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA BRASILEIRA SOBRE “REGIONALISMO”

Nabupolasar Alves Feitosa

1 INTRODUÇÃO

A noção de regionalismo hegemônica entre os intelectuais e nas academias reflete-se nos livros didáticos, como muito do que se produz na universidade, e é, costumeiramente, repassado acriticamente aos alunos. A noção a que se faz referência aqui foi objeto de estudo deste escriba em outra ocasião, pelo qual se mostrou o equívoco que se faz do uso do termo “regionalismo”, como se este indicasse uma escola literária, um estilo de época, o que não é verdade.

Nos anos 1980 e 1990, os livros didáticos de literatura e as apostilas dos cursinhos pré-vestibulares indicavam que o “regionalismo” tinha começado efetivamente em 1928 com a publicação de *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida. No entanto, quando se abrem os livros didáticos que estão em uso nas escolas, pelo menos a partir de 2010, o termo “regionalismo” aparece retroaplicado para a escola romântica, numa ampliação que se faz do equívoco sobre o que realmente foi o regionalismo: um movimento político-econômico e cultural tocado por homens da elite intelectual pernambucana para defender interesses da política estadual e das classes dominantes decadentes.

Dado que os livros didáticos acabam sendo a caixa de ressonância da academia e uma vez que a noção de “regionalismo”, consensual entre os intelectuais, é equivocada, considera-se que estes livros ensinam de maneira enviesada sobre o chamado o movimento regionalista, sobre Geração de 30, e, num comparativo que se costuma fazer, da relação do regionalismo com o movimento modernista de 1922.

A partir do que foi exposto, surgiu a seguinte pergunta: Quais as abordagens dos livros didáticos de Literatura Brasileira sobre “regionalismo”? Algumas

hipóteses foram então levantadas, tais como: os livros didáticos usam como sinônimos os termos literatura regional e literatura rural; os livros didáticos posicionam o “regionalismo” no romantismo por causa de uma definição de Antonio Candido; a Geração de 30 é considerada um conjunto de autores “regionalistas”, ainda que produzam enredos ambientados em áreas urbanas; os livros didáticos não fazem discussão entre regional e universal; e os livros didáticos indicam que o Manifesto Regionalista de Gilberto Freyre foi o documento norteador do movimento regionalista.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar as abordagens dos livros didáticos de Literatura Brasileira sobre “regionalismo”. Entre os objetivos específicos destacam-se: Conhecer os conceitos e definições do termo “regionalismo” utilizados nos livros didáticos; pesquisar sobre a relação que se faz, nesses livros, entre “regionalismo” e “literatura rural”; investigar a influência de Antonio Candido na retroaplicação do termo regionalismo para a escola romântica; listar os autores da Geração de 30 considerados “regionalistas” nas obras analisadas; pesquisar a presença nos livros didáticos do argumento do Manifesto Regionalista de Gilberto Freyre como documento norteador do movimento regionalista.

Este trabalho se escora em textos fundamentais da crítica literária brasileira e de história da literatura. O mais importante desses livros é *Modernismo e Regionalismo (os anos 20 em Pernambuco)* (AZEVEDO, 1984), escrito por Neroaldo Pontes de Azevedo, que revela a contenda intelectual que se travou no Recife nos anos 1920 contra o modernismo de Joaquim Inojosa.

Outro livro importante é *Região e Tradição* (FREYRE, 1968), escrito por Gilberto Freyre em 1941 e reeditado em 1968. Nas duas edições, é de grande contribuição o prefácio de José Lins do Rego (REGO, 1968). De pesquisa pós-doutoral deste escritor, nasceram três textos que realizam ampla discussão do tema regionalismo: no primeiro, intitulado *Não Existe Regionalismo Literário* (FEITOSA, 2020), autores têm suas teses contestadas, inclusive o próprio Antonio Candido, sobretudo em igualar literatura regional a literatura rural; no segundo texto, *Pé-de-fogo* (FEITOSA, 2021a), faz-se um apanhado do que foi realmente o regionalismo, um movimento político com influência estética como consequência colateral; e no terceiro texto, *Formação da Literatura Brasileira e sua Compreensão Sobre o Regionalismo* (FEITOSA, 2021b), no qual se faz uma busca na obra de Antonio Candido sobre o regionalismo e a provável influência

sobre autores de livros didáticos para posicionar o “regionalismo” no período romântico.

A partir dos teóricos citados, foram analisados cinco livros didáticos de ensino médio publicados em 1995, 1996, 2010, 2011 e 2016. Neles foi possível detectar, por exemplo, a mudança de entendimento a respeito do “regionalismo” ao longo do tempo, desde os livros que ensinam que a literatura brasileira de 1930 é regionalista, tendo como obra inaugural *A Bagaceira* – era assim que se ensinava nos anos 1990 –, até a mudança, já nos anos 2010, nos quais se informa o “regionalismo” ter sido iniciado no século XIX, no período romântico, como literatura rural.

Esse trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, são apresentados os aspectos que caracterizam o regionalismo, os quais não necessariamente combinam com o que normalmente é ensinado, bem como os conceitos de regionalismo em Antonio Candido, que predominam nas abordagens feitas por livros didáticos, fato analisado na segunda parte deste trabalho, na qual cinco livros didáticos de literatura brasileira de ensino médio passam pelo crivo desta pesquisa no que se refere à forma como tratam o tema regionalismo.

2 O MOVIMENTO REGIONALISTA DO NORDESTE E A TEORIA DE ANTONIO CANDIDO SOBRE REGIONALISMO

O termo regionalismo existe desde os anos 1920, amplamente divulgado por ocasião da criação do movimento regionalista cuja culminância se dá com o Congresso Regionalista do Nordeste, realizado em fevereiro 1926, cujo objetivo era apresentar a posição daquela intelectualidade pernambucana acerca do termo destacado. Já se vão quase 100 anos desde que o movimento regionalista foi apresentado publicamente, e parece que não há sinais de que a questão tenha envelhecido ou perdido sua importância não apenas na academia, mas também no cotidiano das pessoas. Existe uma permanente replicação do que aqui se consideram equívocos acadêmicos em livros didáticos sobre o regionalismo, o que tem levado ao distorcimento na formação básica dos alunos das escolas brasileiras.

Nesta seção, esclarece-se o que foi o movimento regionalista do Nordeste e explica-se por que não existe regionalismo literário, ou regionalismo como movimento estético. Aqui também se traz a noção de Antonio Candido sobre

regionalismo, abraçado por autores de livros didáticos, sobretudo a partir dos anos 2010.

2.1 O MOVIMENTO REGIONALISTA DO NORDESTE

O Movimento Regionalista do Nordeste não foi um movimento estético nem literário, mas econômico e político. Isso precisa ser registrado logo de partida. Em 28 de abril de 1924, por iniciativa do Professor Odilon Nestor, é criado o Centro Regionalista do Nordeste, cuja sede funcionava na própria casa do professor na Rua Paissandu, nº 382, em Recife-PE. Em 1926, tem lugar o Congresso Regionalista do Nordeste, que ocorre sem a participação de poetas, romancistas, pintores ou outros artistas. Não existe referência, por exemplo, à presença do poeta Manoel Bandeira nem do escritor José Lins do Rego, este o maior amigo de Gilberto Freyre, um dos nomes importantes do movimento pernambucano. Para ser preciso, houve sim presença de artistas como entretenimento entre as sessões, mas jamais como temática.

As temáticas debatidas durante do Congresso giravam em torno de assuntos como economia, urbanismo, arquitetura, cultura e arte, estas duas últimas não sendo vistas como manifestações estéticas de *per se*, mas como reforço da identidade nordestina, parte integrante do mosaico da identidade nacional. O objetivo do congresso era o de recuperar o poder que se esvaiu da elite nordestina por causa da queda na economia açucareira local, mas principalmente pela assunção ao poder da elite cafeeira.

Outro aspecto importante a ser destacado logo neste início é o de que O Manifesto Regionalista de 1926, na verdade, só foi escrito em 1952 por Gilberto Freyre, a partir de suas memórias e registros, não tendo havido nenhuma sessão do Congresso Regionalista em que esse manifesto tenha sido lido, ao contrário do que se costumam escrever em alguns livros, inclusive acadêmicos. Da mesma forma, não existe um programa regionalista com características estéticas do regionalismo, diferente do que alguns chegam a afirmar. O Centro Regionalista tinha sim um programa que sequer cita a palavra literatura:

1º - O Centro Regionalista do Nordeste, com sede no Recife, tem por fim desenvolver o sentimento da unidade do Nordeste, já tão claramente caracterizada na sua condição geográfica e evolução histórica, e ao mesmo tempo, trabalhar em prol dos interesses da região nos seus aspectos diversos: sociais, econômicos e culturais.

2º - Para isto será o Centro constituído e organizado dentro do espírito de comunhão regional, aproveitando os bons elementos da inteligência nordestina, com exclusão de qualquer particularismo provinciano, quer quanto às cousas quer quanto às pessoas.

3º - O Centro conservará a sua ação livre das injunções das correntes partidárias, colaborando com todos os grandes movimentos políticos que visem ao desenvolvimento material e moral do Nordeste.

4º - Perante o governo da União, o Centro defenderá os interesses do Nordeste na sua solidariedade, sem sacrificar as questões fundamentais da região às vantagens particulares de cada Estado.

5º - A fim de congregar os elementos da vida e da cultura nordestina, o Centro proporá:

- a. Organizar conferências, exposições de arte, visitas, excursões.
- b. Manter em sua sede biblioteca e sala de leitura, onde se achem representadas as produções intelectuais do Nordeste, no passado e no presente.
- c. Promover a cada ano ou de dois em dois anos, em uma cidade do Nordeste, um congresso regional.
- d. Editar uma revista de alta cultura, **O Nordeste**, dedicada especialmente ao estudo das questões nordestinas e ao registro da vida regional (AZEVEDO, 1984, p. 143-144).

No programa, reproduzido acima, fica sem margem para dúvida o interesse econômico e político do regionalismo e de que não se trata de um programa estético. O interesse pela cultura existe na medida em que esta se presta a destacar o prestígio da região perante o restante do País, sobretudo diante do governo central, agora nas mãos de cafeicultores.

Nos convites para o Congresso Regionalista do Nordeste estão listadas as atividades programadas, e neles não existe qualquer menção a literatura, mas uma ênfase nas questões econômicas e sociais. E mesmo na segunda parte dos convites, na qual se menciona interesse pela vida artística, não há ali sequer a palavra literatura.

I – Problemas econômicos e sociais

1. Unificação econômica do Nordeste. Ação dos poderes públicos e particulares.
2. Defesa da população rural. Habitação, instrução, economia doméstica.
3. O problema rodoviário do Nordeste. Aspecto turístico, valorização das belezas naturais da região.

4. *O problema florestal. Legislação e meios educativos.*
5. *Tradições da cozinha nordestina. Aspectos econômico, higiênico e estético.*

II – Vida artística e intelectual

1. *Unificação da vida cultural nordestina. Organização universitária. Ensino artístico. Meios de colaboração.*
2. *Defesa da fisionomia arquitetônica do Nordeste. Urbanização das capitais. Plano para as pequenas cidades do interior. Vilas proletárias. Parques e jardins nordestinos.*
3. *Defesa do patrimônio artístico e dos monumentos históricos.*
4. *Reconstituição das festas e jogos tradicionais (AZEVEDO, 1984, p. 154).*

Perceba-se que tanto no programa do Centro como no convite para o Congresso as questões urbanas prevalecem, o que vai na contramão da compreensão dos que veem o regionalismo como sinônimo do rural, como fez Antonio Candido, conforme se examinará na próxima subseção. Em suma, criou-se na história dos estudos da literatura brasileira o mito de que o movimento regionalista é estético.

2.2 O REGIONALISMO EM ANTONIO CANDIDO

Em 1970, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido publicou o texto *Literatura e Subdesenvolvimento* (CANDIDO, 2017), no qual escreveu: “Uso aqui o termo ‘regionalismo’ à maneira da nossa crítica, que abrange toda a ficção vinculada à descrição das regiões e dos costumes rurais desde o Romantismo” (CÂNDIDO, 2017, p. 190). Provavelmente, é essa posição de Candido que mais impacto tem sobre os intelectuais que assumem serem sinônimas as expressões *literatura rural* e *literatura regional*. É como se para ser universal uma obra tivesse que ser urbana. Em outras palavras, se rural é regional, o urbano é o universal, para se pegar apenas duas antípodas e, dessa forma, reforçar o absurdo que é essa classificação de rural=regional. Porém não foi apenas este crítico que adotou essa ideia. A crítica Lúcia Miguel Pereira, em 1950, escreve que são obras regionalistas aquelas:

cujo fim primordial for a fixação de tipos, costumes e linguagens locais, cujo conteúdo perderia a significação sem esses elementos onde os hábitos e estilos de vida se diferenciem dos que imprime

a civilização niveladora. Assim entendido, **o regionalismo se limita e se vincula ao ruralismo e ao provincialismo**, tendo por principal atributo o pitoresco, o que se convencionou chamar de “cor local” (PEREIRA, 1950, p. 175, grifo nosso).

Ocorre que toda obra fixa tipos, costumes e linguagens de algum local, no campo ou na cidade. Isso não deveria ser parâmetro. Ela afirma que isso que se fixa é diferente do que imprime a civilização niveladora, ou seja, não é civilizado o enredo que se passa em ambiente rural. E, como destacado, para ela o regionalismo se vincula ao ruralismo. Ora, se é assim, por que razão se chama de literatura regional? Seria mais apropriado usar a expressão literatura rural.

Em *Do Beco Ao Belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura*, Chiappini (1995) define regionalismo como “manifestação de grupos de escritores que programaticamente defendem, sobretudo, uma literatura que tenha por ambiente, temas e tipos de uma certa região rural, em oposição aos costumes, valores e gostos citadinos, sobretudo das grandes capitais” (CHIAPPINI, 1995, p. 153-154). Ou seja, mais uma vez persiste a mistura sinonímica entre regional e rural. E aqui a autora ainda cita a existência de algum programa que defenda literatura rural. Isso parece mais uma ilusão intelectual do que expressão da realidade factual. Simplesmente não existe esse tipo de programa.

Antonio Candido identifica no romantismo o início do regionalismo. É uma conclusão, para ele, até óbvia, uma vez que tem em mente literatura rural, e esse tipo de literatura realmente surge no romantismo por meio dos romances românticos. E estes se passam em ambiente rural dado que o Brasil era um País rural e assim continuou até a década de 1960, quando ocorre a transição para um país com maioria da população habitando em áreas urbanas. Nos anos 1920, quando surgiram o movimento modernista e o movimento regionalista do Nordeste, o Brasil tinha grande parte da sua atividade econômica concentrada no campo. Veja-se que “segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços” (FAUSTO, 2013, p. 242). Embora o poder estivesse na Corte, no Rio de Janeiro, o poder econômico permanecia no campo. E mesmo que os leitores estivessem em sua maioria nas cidades – razão pela qual se escrevia nesses espaços e lá se consumia a produção literária – a relação com o campo, com o ambiente rural, permanecia forte chegando mesmo à dependência econômica. Ambientar, pois, uma narrativa no campo não era tornar a obra regional, era retratar o Brasil real, um País agrário, com baixo nível de indus-

rialização e uma produção econômica fortemente baseada no café e ainda na cana de açúcar, e com uma população morando em áreas rurais.

De posse dessa noção de Antonio Candido de que rural é o mesmo que regional, Gilberto Freyre escreveu: “Já uma vez me afoitei a sugerir esta ideia: a necessidade de reconhecer-se um movimento distintamente nordestino das letras, das artes, da cultura brasileira” (FREYRE, 2010, p. 37). Nesse texto, ele se punha como o líder desse movimento literário, o que também não é verdade.

O fato é que esse equívoco de misturar regional com rural, e ainda por cima adotar como marco do regionalismo o período romântico, prevalece ainda hoje e de tal sorte que os livros didáticos de ensino médio foram sendo alterados para serem adaptados a essa concepção, o que será tratado na próxima seção.

3 ABORDAGENS DOS DIDÁTICOS DE LITERATURA BRASILEIRA SOBRE “REGIONALISMO”

Nesta seção, dividida em cinco subseções, são analisados cinco livros didáticos, em nível de ensino médio, de Literatura Brasileira, no que se refere à forma como abordam o “regionalismo”. Os livros, publicados nos anos de 1995, 1996, 2010, 2011 e 2016, são de autores diferentes, embora alguns desses autores tenham mais de um livro publicado ao longo de suas carreiras como autores de livros didáticos. A análise seguirá a ordem cronológica de publicação dos livros.

3.1 Primeiro livro (1995)

O primeiro livro em estudo aqui é Literatura Brasileira (CEREJA; MAGALHÃES, 1995). Os autores acertam ao localizar na produção literária brasileira uma relação direta com a procura da formação de uma identidade nacional. Enxergam no romance formas de contorno dessa identidade e oferecem uma divisão didática que abrange três grandes campos nos quais se inserem a produção literária do romantismo: o romance indianista e histórico, que retrata a vida primitiva; o romance regional, que reflete a vida rural; e o romance urbano, cuja classificação já indica a vida na cidade. Nas palavras dos autores:

Com a independência do Brasil, em 1822, nossos artistas e intelectuais empenharam-se em definir uma identidade cultural do país. [...] Assim, procurando ‘re-descobrir’ o país, o romance brasileiro está radicalmente ligado ao reconhecimento dos espaços nacionais, tomados em três frentes: a *selva*, o *campo* e a *cidade*, que darão origem, respectivamente, ao **romance indianista** e

histórico (a vida primitiva), o **romance regional** (a vida rural) e o **romance urbano** (a vida cidadina). José de Alencar, por exemplo, o maior romancista do nosso Romantismo, escreveu obras ligadas a esses três espaços, como *O Guarani*, romance histórico-indianista; *O gaúcho*, romance regional; e *Senhora*, romance urbano (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 154, grifos dos autores).

Nesse livro, pois, os autores identificam a origem do que chamam de regionalismo no romantismo e, assim como em Antonio Candido, tomam romance regional como sinônimo de literatura rural. Porém, quando vão tratar da literatura de 1930, entendem que os “regionalistas” também escreviam literatura urbana.

Os romancistas de 30 caracterizavam-se por adotarem uma visão crítica das relações sociais e, excluída a linha novelística, psicológica, todos se integram, num sentido amplo, ao regionalismo, seja na base das áreas rurais e campestres, seja na fixação de cenários urbanos, de subúrbios ou pequenas cidades. Em ambas as vertentes, o que ressalta é o homem hostilizado pelo ambiente, pela terra, pela cidade, o homem devorado pelos problemas que o meio lhe impõe (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 335).

Veja-se que aqui os autores já diminuem a importância do ambiente, seja urbano ou rural, valorizando apenas o fato de o homem ser hostilizado pelo ambiente. Obviamente, essa nova compreensão se desvia do que haviam afirmado anteriormente de ser o romance rural um romance regional. Os autores estão corretos, porém, ao perceberem crítica das relações sociais no chamado romance de 30, de certa forma impactado pela chegada de Getúlio Vargas ao poder, como está escrito abaixo:

Os abalos sofridos pelo povo brasileiro em torno dos acontecimentos de 1930 [...] condicionaram um novo estilo ficcional, notadamente mais adulto, mais amadurecido, mais moderno, que se marcaria pela rudeza, por uma linguagem mais brasileira, por um enfoque direto dos fatos, por uma retomada do naturalismo, principalmente no plano da narrativa documental (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 334-335).

Até essa relação que se quer direta entre a Revolução de 30 e o Romance de 30 não é plenamente verdade, dado que o primeiro romance desse período, *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, é de 1928, dois anos antes de Getúlio assumir as rédeas do País.

O quadro abaixo esquematiza as principais características desse livro no que se refere à abordagem do “regionalismo”.

Autor (es/as)	Título do livro	Data da edição	Conceito de regionalismo	Onde localiza a origem do regionalismo	Autores de destaque	Como trata o “regionalismo nordestino”/romance de 30/Segunda Geração do modernismo
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar.	Literatura brasileira	1995	A vida rural	Romantismo	José de Alencar (O Gaúcho).	Origem em Franklin Távora, Rodolpho Teófilo e Domingo Olímpio. Características: Adulto, maduro, rude, moderno, linguagem brasileira, enfoque direto nos fatos, retomada do naturalismo, narrativa documental; - Romancistas_ visão crítica das relações sociais; regionalismo como base das áreas rurais e campestres, fixação de cenários urbanos, subúrbios ou pequenas cidades; destaque para o homem hostilizado pelo ambiente, pela terra, pela cidade, sujeito ao meio.

O segundo livro analisado se intitula *Palavra e arte* (PELLEGRINI; FERREIRA, 1996) e é o 3º volume de uma série de três livros voltados para o ensino médio. Como foi comum nessa década, essa coleção visava a atender as áreas de gramática, redação e literatura brasileira, provavelmente por isso os conteúdos são mais sucintos. No caso da discussão sobre o “regionalismo”, as autoras sequer citam o romantismo como momento de nascimento do que se chama de “regionalismo”, sobre o qual escrevem: “Foi a prosa regionalista, rural e/ou urbana, que marcou essa fase, adotando uma *visão crítica das relações sociais*, acentuada pelo uso da linguagem oral, pelos brasileirismos e pela renovação sintática” (PELLEGRINI; FERREIRA, 1996, p. 156).

Aqui, o problema está em nomear de “prosa regionalista”, porém as autoras com justeza afirmam que os autores da chamada Geração de 30 escreviam sobre o mundo rural bem como sobre o urbano, e que, sim, eles se utilizavam de uma verve crítica destacada, além de marcarem o uso de uma linguagem próxima da oralidade.

Para elas, assim como para muitos, o regionalismo era diretamente relacionado com a região Nordeste. Por isso escrevem: “Longe do desenvolvimento industrial e cultural do Rio e de São Paulo, o Nordeste continuava preso a velhas estruturas agrárias em decadência, que geraram um romance forte e rude, reflexo dos graves e específicos problemas da região” (PELEGRINI; FERREIRA, 1996, p. 156).

O quadro a seguir traz um resumo das principais características desse livro didático a respeito da abordagem que as autoras fazem do “regionalismo”.

Autor(es/as)	Título do livro	Data da edição	Conceito de regionalismo	Onde localiza a origem do regionalismo	Autores de destaque	Como trata o “regionalismo nordestino”/romance de 30/Segunda Geração do modernismo
PELEGRINI, Tânia; FERKREIRA, Marina	Palavra e arte	1996	Rural ou urbana, mas produzida Região Nordeste	Segunda Geração Romântica. Geração de 30. Obra inaugural, a Bagaceira	Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz	Foi a prosa regionalista, rural e/ou urbana, que marcou essa fase, adotando uma <i>visão crítica das relações sociais</i> , acentuada pelo uso da linguagem oral, pelos brasileirismos e pela renovação sintática. Longe do desenvolvimento industrial e cultural do Rio e de São Paulo, o Nordeste continuava preso a velhas estruturas agrárias em decadência, que geraram um romance forte e rude, reflexo dos graves e específicos problemas da região.

3.3 TERCEIRO LIVRO (2010)

O terceiro livro analisado se intitula *Literatura: tempos, leitores e leituras* (ABAURRE; PONTARA, 2010). Esse livro é o mais amplo em discussão sobre o “regionalismo” entre os cinco analisados neste trabalho. Além de muito bem ilustrada, a obra oferece informações que a aproximam de posições teóricas mais acertadas. Contudo, as distorções acabam sendo praticamente as mesmas dos outros livros analisados.

As autoras evocam para a sua discussão de “regionalismo” outras regiões além do Nordeste e mostram compreender que essa literatura buscava caracterizar tipos humanos diversos no Brasil, os quais, distribuídos no País inteiro, formavam, como um mosaico, a identidade nacional, com sua forma arcaica de viver. Além disso, as autoras comparam as regiões com a Corte, área mais urbanizada do País quando do surgimento do romantismo brasileiro em 1836 e da publicação do primeiro romance brasileiro, *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, em 1844. Nas palavras das autoras:

O regionalismo traz para o centro do romance romântico as paisagens e os tipos de um Brasil desconhecido, como os vaqueiros dos pampas e os sertanejos do nordeste. Nessas obras, é apresentada uma sociedade rural de comportamentos e valores bem diferentes daqueles da corte. O país que emerge dos romances regionalistas configura-se como gigantesco na extensão e arcaico nos costumes (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 362).

As autoras acertam ao afirmar: “Revelar o Brasil para os brasileiros: esse objetivo define o projeto literário dos romances regionalistas” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 363). Isso mesmo, a literatura brasileira, desde o arcadismo, foi uma longa estrada na busca de uma identidade nacional, que se intensifica com a chegada do romantismo, pois por meio dos romances as paisagens e a vida dos brasileiros eram retratadas, detalhadas e emolduradas.

Elas lembram que Franklin Távora reclamava a necessidade dessa tarefa de formação da identidade nacional por meio da literatura: “Franklin Távora argumentava que os romances de Alencar não eram capazes de imprimir caráter verdadeiramente nacional à literatura brasileira, por isso não mereceriam tanta atenção e prestígio” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 373). As autoras entendem que Távora praticava o que chamam de regionalismo diferente, mas não apresentam o que seria essa diferença.

Para Aباurre e Pontara (2010), Bernardo Guimarães escreve o primeiro romance regionalista com *O Ermitão de Muquém*, que veio a lume em 1869. Esse romance rural do período do romantismo elas denominam “regionalismo romântico”: “Do regionalismo romântico, vem o interesse pela relação entre os seres humanos e os espaços que eles habitam, apresentado agora de uma perspectiva mais determinista. Do Realismo, é recuperado o interesse em estudar as relações sociais” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 616). Por isso que, quando ocorre o retorno dessa literatura rural nos anos 30, as autoras compreendem

ocorrer a “retomada de um olhar realista” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 616). De fato, alguns críticos enxergam na literatura da chamada Geração de 30 uma retomada do realismo e do naturalismo.

O romance de 1930 inova ao abandonar a idealização romântica e a impessoalidade realista, para apresentar uma visão crítica das relações sociais e do impacto do meio sobre o indivíduo. Essas raízes literárias que relacionam a ficção de 1930 às duas estéticas do século XIX fizeram com que os romances escritos nesse período fossem conhecidos como **regionalistas** ou **neorrealistas** (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 616, grifos das autoras).

Quando Abaurre e Pontara (2020) iniciam a discussão sobre o “regionalismo” dos anos 1930, dão a definição clássica, batida e equivocada de que os romances desse gênero mostram a realidade específica de uma região, como se os romances urbanos não fizessem a mesma coisa, inclusive em áreas geográficas ainda menores, como morros ou bairros de uma cidade. Assim, elas escrevem: “São considerados **regionalistas** os romances que abordam a realidade específica de uma região, caracterizada por particularidades geográficas e por tipos humanos específicos, que usam a linguagem de um modo próprio e têm práticas sociais e culturais semelhantes” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 617, grifo das autoras). Elas parecem se esquecer de que os problemas retratados por essa geração mostram situações de uma região, mas existentes em outras partes do planeta, como fome, seca, banditismo social, dentre outros (FEITOSA, 2020).

Embora tenham abordado o tema da nacionalidade anteriormente, aqui elas não citam a questão, como se a tradição literária não estivesse em mais um prolongamento. Sim, os romances da Geração de 30 são caudais da tradição literária brasileira, que pouco se afastou da busca da identidade nacional.

As autoras acertam ao afirmar: “O projeto literário do romance da geração de 1930 foi claro: revelar como uma determinada realidade socioeconômica, no caso, o subdesenvolvimento brasileiro, influenciava a vida dos seres humanos” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 617). No entanto, elas parecem não perceber que essa ação de revelar a realidade econômica é um tema universal, e não regional. Elas estão presas à noção de rural=regional.

O quadro abaixo resume a forma como as autoras tratam o tema “regionalismo”.

Autor(es/as)	Título do livro	Data da edição	Conceito de regionalismo	Onde localiza a origem do regionalismo	Autores de destaque	Como trata o "regionalismo nordestino"/romance de 30/Segunda Geração do modernismo
<p>ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela.</p>	<p>Literatura: tempo, leituras e leituras</p>	<p>2010</p>	<p>A vida rural</p>	<p>Romantismo</p>	<p>José de Alencar (O Gaúcho, O Sertanejo, O Tronco do Ipê, Till);</p> <p>Bernardo Guimarães (A Escrava Izaura, O Garimpeiro, O Ermitão de Muquém, O Seminarista, A Filha do Fazendeiro, O Pão de Ouro);</p> <p>Visconde de Taunay (Inocência, A Retirada da Laguna);</p> <p>Franklin Távora (O Cabeleira, O Matuto, Um Sacrifício, Casamento no Arrabalde).</p>	<p>Origem em Franklin Távora, Rodolpho Teófilo e Domingo Olímpio.</p> <p>Características: Adulto, maduro, rude, moderno, linguagem brasileira, enfoque direto nos fatos, retomada do naturalismo, narrativa documental;</p> <p>Romancistas_ visão crítica das relações sociais; regionalismo como base das áreas rurais e campesinas, fixação de cenários urbanos, subúrbios ou pequenas cidades; destaque para o homem hostilizado pelo ambiente, pela terra, pela cidade, sujeito ao meio;</p> <p>Projeto literário do romantismo: o romance regionalista_ formação de uma identidade nacional, revelação do Brasil para os brasileiros, apresentação de tipos e costumes regionais</p> <p>Apresentação idealizada do território nacional;</p> <p>Os sertanejos como heróis que enfrentam as agruras do sertão;</p> <p>Franklin Távora como fundador do regionalismo do Nordeste do século XX.</p> <p>Romance de 30</p> <p>Soma de características do regionalismo romântico com o realismo;</p> <p>Visão crítica das relações sociais;</p> <p>Regionalismo nordestino = neorealismo;</p> <p>Romances regionalistas_ realidade específica de uma região, particularidades geográficas, humanas e de linguagem, com práticas sociais e culturais semelhantes;</p> <p>Projeto literário_ revelar a realidade sócio- econômica.</p>

3.4 QUARTO LIVRO (2011)

O autor José de Nicola está entre os mais conhecidos nas escolas de ensino médio no que se refere ao ensino de literatura. Em uma de suas obras, Nicola (2011) localiza o nascimento do “regionalismo” quando do lançamento do Manifesto Regionalista do Nordeste em 1926. Aqui ele já comete o primeiro erro, pois esse manifesto só foi escrito em 1952 e, portanto, não foi lido no Congresso Regionalista do Nordeste de 1926. O acerto está em compreender que o regionalismo nasce, aí sim, no movimento regionalista do Recife, que não era um movimento literário. Nicola, de maneira correta, não evoca as obras da literatura rural do romantismo como início do “regionalismo”. E mais ainda, o autor vê o “regionalismo” como rebento da Semana de Arte Moderna de 1922, o que contraria posição expressada tanto por José Lins do Rego como Gilberto Freyre. Assim escreve Nicola:

Os anos de 1925 a 1930 marcam a divulgação do Modernismo pelos vários estados brasileiros. Assim é que o Centro Regionalista do Nordeste, com sede em Recife, lança o Manifesto Regionalista de 1926, em que procura ‘desenvolver o sentimento de unidade do Nordeste’ dentro dos novos valores modernistas (NICOLA, 2011, p. 482).

Em consonância com outros autores, José de Nicola percebe no “regionalismo” a pugna pela identidade nacional: “Numa incessante busca do brasileiro, o **regionalismo** ganha uma importância até então não alcançada em nossa literatura, levando ao extremo as relações do personagem com o meio natural e social” (NICOLA, 2011, p. 483, grifo do autor). Importa destacar aqui a referência à relação com o meio natural e social, de forma que a ideia de “regionalismo” segue a mesma base conceitual. Nicola cita como características da prosa da Geração de 30 as questões ligadas ao campo, ao mundo rural. Isso também o faz manter-se no mesmo patamar conceitual clássico.

No quadro abaixo estão resumidas as principais características de como esse livro didático trata do tema “regionalismo”.

Autor(es)	Título do livro	Data da edição	Conceito de regionalismo	Onde localiza a origem do regionalismo	Autores de destaque	Como trata o “regionalismo nordestino”/romance de 30/Segunda Geração do modernismo
NICOLA, José de.	Painel da Literatura em língua portuguesa	2011	A vida rural	1926 com o “manifesto regionalista”	José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado e Érico Veríssimo.	1926 - Romance caracterizado pela denúncia social, incessante busca do brasileiro - Vê a literatura de 30 como rebento de 22.

3.5 QUINTO LIVRO (2016)

Esta obra didática está dividida em três volumes, em dois dos quais tratam do tema “regionalismo”. No volume 2, os autores evocam em primeira mão o “regionalismo” dos anos 1930, porém logo declaram compreender que o “regionalismo” nasce no romantismo: “Embora a literatura regionalista brasileira só tenha alcançado um alto grau de sofisticação formal e temática com os escritores modernistas de 1930, foi no Romantismo que essa tendência surgiu” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, vol. 2, p. 52).

No volume 3, Ormundo e Siniscalchi (2016) retomam o “regionalismo” do romantismo, porém centram sua ação didática para a década de 1930, com um olhar sempre focado na produção nordestina, especialmente de José Lins do Rego.

Como vimos, foi no século XIX que se inaugurou no Brasil o romance regionalista. Embora tenha sido importante para a afirmação de nossa literatura e de nosso nacionalismo pós-independência, a investigação da relação homem-terra proposta pelos românticos mostrou-se superficial, preocupada, principalmente, com a “cor local”¹.

¹ Aspectos naturais, linguajar, hábitos, costumes, códigos morais específicos.

Entre os autores regionalistas de 1930, entretanto, essa tendência terá ambições maiores. O regionalismo dos modernistas, em geral, busca investigar as complexas relações entre o homem e sua terra, discutindo fenômenos naturais, a memória individual e coletiva do povo e a persistência e o poder da tradição. Essa abordagem privilegia o enfoque nos elementos específicos de uma região, mas não perde de vista a universalidade do fenômeno humano, principalmente quando foge aos estereótipos e à mera exploração dos aspectos ditos exóticos de um povo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, vol. 3, p. 74).

Como se observa na citação acima, o “regionalismo” é entendido como uma literatura voltada para as coisas do campo. Como os demais autores de livros didáticos, evocam a ideia de que essas obras retratam as características de uma região. Interessa notar ainda na citação acima uma breve referência à universalidade das questões humanas. Mesmo assim, não se consegue mudar a ideia de uma literatura limitada a um meio, a uma área geográfica. Ormundo e Siniscalchi (2016) acertam em perceber que a produção literária da Geração de 30 traz forte crítica social, sendo, pois, muito próxima do realismo.

Em lugar de se basearem no modelo de realismo praticado pelos prosadores do século XIX – geralmente impessoal, distante e de pretensão científica –, os regionalistas de 30 optaram por adotar uma visão crítica e analítica das relações sociais. Esse **neorrealismo** buscava mergulhar na psicologia dos personagens, provocar o leitor e, eventualmente, fazê-los protestar contra a realidade vigente, de modo a transformá-la (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, vol. 3, p. 75, grifo das autoras).

Nomear o romance de 30 de neorrealista não é descabido, pelo contrário, pode ser bastante adequado. Todavia, essa denominação ainda não é consensual, o que indica leituras dos autores desta obra didática, ainda que não tenha citado a fonte de onde retiraram o conceito. Esse posicionamento não é consensual entre os autores de livros didáticos estudados neste artigo.

No quadro abaixo, estão resumidas as maneiras como os autores desta obra didática tratam o tema regionalismo nos dois volumes analisados.

Autor(es)	Título do livro	Data da edição	Conceito de regionalismo	Onde localiza a origem do regionalismo	Autores de destaque	Como trata o “regionalismo nordestino”/romance de 30/Segunda Geração do modernismo
ORMUNDO, Wilton; SINISCA LCHI, Cristiane.	Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem .	2016_ Vol. 2 e Vol. 3	Costumes, língua, cultura, rusticidade e código moral rigoroso. Ambiente rural.	Romantismo	Bernardo Guimarães (Sudeste e Centro- Oeste); Visconde de Taunay (Centro- Oeste); José de Alencar (Sul); Franklin Távora (Nordeste)	Origem no Séc. XIX - Busca investigar as complexas relações entre o homem e sua terra, discutindo os fenômenos naturais, a memória individual e coletiva do povo e a persistência e o poder da tradição; - Enfoque nos elementos específicos de uma região, mas não perde de vista a universalidade do fenômeno humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos analisados neste artigo, como parece ser característica desse tipo de material, são a caixa de ressonância de teorias acadêmicas cristalizadas e popularizadas. Os livros tentam reproduzir conhecimentos arraigados, tidos como verdade, e são escritos com o objetivo de dar uma formação básica para o aluno e a este fornecer elementos para enfrentar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vestibulares. Não cabe aos autores de livros didáticos criar teorias sobre os assuntos que abordam, restando essa tarefa à academia.

Assim, as análises feitas aqui não são uma crítica aos livros didáticos nem aos seus autores (as), mas a constatação do que a academia vem produzindo sobre o tema “regionalismo”. Em outras palavras, desde quando alguém ousou supor que regionalismo era uma escola literária, tem havido um esforço acadêmico de explicar uma teoria insustentável. Com um pouco de boa vontade, muda-se essa visão equivocada e se passa a compreender o que realmente foi o regionalismo – um movimento político de iniciativa de intelectuais pernambucanos visando à retomada do crescimento econômico do Nordeste –, mas isso faria ruir teorias de muita gente, o que talvez não interesse a boa parte da acade-

ma. O próprio Antonio Candido teria de ser confrontado, e todos aqueles que basearam suas afirmações e teses em Antonio Candido teriam que voltar atrás e refazer seu percurso.

Os livros didáticos aqui analisados são praticamente consensuais no tocante ao “regionalismo” como escola literária; aceitam que literatura rural é literatura regional; não se mostra que os temas tratados na literatura rural são de caráter universal; raramente um livro didático informa que autores considerados produtores de literatura regional=rural também ambientaram romances em cidades; e praticamente todos os autores seguem a noção de que o “regionalismo” teve sua origem no romantismo quando do surgimento do romance. Ou seja, do ponto de vista do ensino do conhecimento consolidado na academia, os livros didáticos cumprem muito bem seu papel. Do ponto de vista dos estudantes, receber um ensino enviesado desde academia não é um bom caminho de formação.

É necessário que a academia se dedique a estudar o regionalismo como ele de fato é, para que isto seja incorporado aos livros didáticos de maneira correta, e não que o “regionalismo” entendido como escola literária seja um truísmo. Não existe regionalismo literário, simplesmente.

A análise dos livros didáticos escolhidos para escrutínio nesta pesquisa pode vir a se repetir para se verificar se houve alteração em edições mais recentes ou se essas novas edições, como espelho da academia, continuam a refletir um equívoco persistente, resistente, quase indelével.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Modernismo e regionalismo (os anos 20 em Pernambuco)**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, 1984.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p. 153-159.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FEITOSA, Nabupolasar Alves. **Não existe regionalismo literário**. In: MESQUITA NETO, José Rodrigues de; SOUZA, Ana Paula Santos de (orgs.). Letras em foco: estudos linguísticos e literários. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2020.

FEITOSA, Nabupolasar Alves. **Pé-de-fogo**: o regionalismo entre a política e a estética. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021a.

FEITOSA, Nabupolasar Alves. **Formação da literatura brasileira e sua compreensão sobre o regionalismo**. In: MELO, Ana Amélia de Moura Cavalcante; OLIVEIRA, Irenísia Torres de; DAMASCENO, Kedma Janaina Freitas. O sistema literário no Século XX: de Lima a Carolina. Sobral: Sertão Cult, 2021b.

FREYRE, Gilberto. **Vida, forma e cor**. São Paulo: É Realizações, 2010.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da literatura brasileira, prosa de ficção de 1870 a 1920**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. 2ª ed. **Literatura**: tempo, leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Literatura brasileira**. São Paulo: Atual, 1995.

NICOLA, José de. **Painel da literatura em língua portuguesa**: Brasil, Portugal, África. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. **Palavra e arte**. Vol. 3. São Paulo: Atual, 1996.