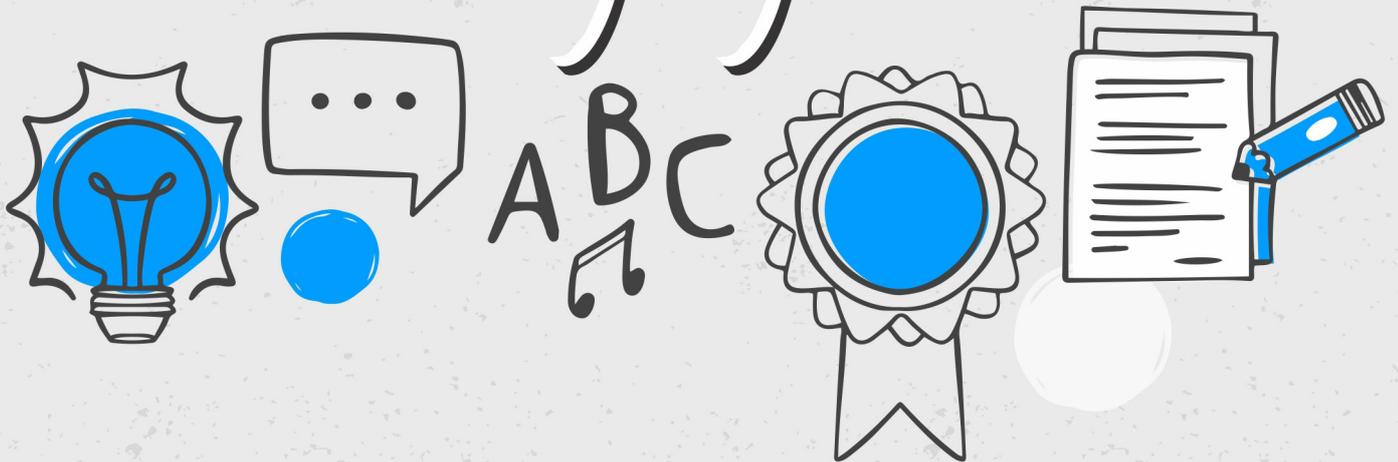


Denise Pereira
(Organizadora)

Métodos e Práticas



Pedagógicas:



estudos, reflexões e perspectivas
volume 10



AYA EDITORA
2025

Métodos e Práticas
Pedagógicas

estudos, reflexões e perspectivas
volume 10

Denise Pereira
(Organizadora)

Métodos e Práticas
Pedagógicas

estudos, reflexões e perspectivas
volume 10



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

M9399 Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas [recurso eletrônico]. / Denise Pereira, (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 157 p.

v.10

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-715-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422

1. Educação. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Neurociência cognitiva. 4. Aprendizagem. 5. Educação rural. 6. Negros - Educação - Brasil . 7. Multiculturalismo – Brasil. 8. Matemática – Estudo e ensino. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

Mediação: Uma Reflexão sobre os Canais Artísticos-Pedagógicos para a Mediação em Equipamentos de Culturais 12

André Luiz Fernandes e Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.1

02

A Importância de Estratégias Educativas no Desenvolvimento Integral dos Alunos 23

Cleiton Reisdorfer Silva

Rafael Klein Gauer

Eudir Danielli

Tiago Francisco Garcia da Silva

Daniela Balestreri

Djarles Medeiros Kunzler

Noemi de Fatima Ferreira Prestes

Renato Reis

Robson Alessandro Stochero

Tiago Parnow

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.2

03

Jogos Lúdicos como Instrumento de Aprendizagem no Ensino na Matemática do Ensino Fundamental da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM..... 34

Walmar da Silva Fonteles

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.3

04

O Estudo da Linguagem como Facilitadora do Ensino e Aprendizagem em Matemática: Relato de Experiência do Curso de Cálculo Durante a Pandemia de Covid-19 .
..... 49

Lucas de Almeida Felinto
Enne Karol Venâncio de Sousa
Juan Carlo da Cruz Silva
DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.4

05

Um Diálogo entre Neurociência e Filosofia da Educação
..... 65

César da Silva Cabral
José Glicerio Augusto Canuto
Meire Maria Beltrão Cardoso
DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.5

06

Uma Educação para a Liberdade, a Filosofia de Tobias Barreto 70

Leandro Felipe Dapper Oppermann
Munir Chitolina Polla
Bruno Rafael Melo de Souza
Luciano Fernandes Freire
Janser Franciel Philippsen
Cleonice Zimpel
Felipe Odorizzi
Henrique Rambo
Tiago da Silveira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.6

07

Campo, Campesinato e Educação do Campo: Discutindo a Construção da Identidade Político-Cultural 79

Marcos Lima dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.7

08

Práticas Pedagógicas em Letramento para Comunidades Quilombolas 92

Maria Inês Ferreira da Silva

Paulo Sérgio Bezerra Nascimento

Maria do Socorro da Cruz Brito

Selma da Costa Ribeiro

Benedito Gomes de Oliveira

Maria Luiza Nunes da Silveira

Maria das Graças Pinto Marinho

José Carlos de Souza Lima

Valcinei Rodrigues Pereira

Edna de Oliveira Moraes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.8

09

Relato de Experiência do Projeto Interdisciplinar das Áreas das Linguagens e Humanas para a Formação Crítica dos Alunos da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM 99

Tertuliano Melo de Almeida

Maria Sandra Rocha da Silva

Walmar da Silva Fonteles

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.9

10

Como Montar Exposições de Arte com Acessibilidade e Eficiência no Orçamento 116

Vivien Patricia Zanlorenzi

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.10

11

Estética e Narrativa: A Integração de Obras de Arte no Ensino de Literatura Moderna 130

André de Oliveira Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.11

12

Um Jeito Diferente de Aprender Ciências..... 145

Fábio Alves Rezende

Alceny Libério da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.12

Organizadora 151

Índice Remissivo..... 152

Apresentação

O décimo volume da série **“Métodos e Práticas Pedagógicas: Estudos, Reflexões e Perspectivas”** explora abordagens inovadoras e reflexões críticas sobre o processo educacional em diversos contextos. Reunindo pesquisas e relatos de experiências, o livro aborda metodologias que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo um diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento.

A mediação cultural e o uso de canais artísticos-pedagógicos são discutidos como formas de enriquecer o ambiente educativo, explorando possibilidades que conectam os alunos ao conhecimento de maneira significativa. Paralelamente, o desenvolvimento integral dos alunos é abordado a partir de estratégias educativas que visam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social.

A obra explora o potencial dos jogos lúdicos como ferramenta pedagógica no ensino da matemática, oferecendo uma perspectiva prática e contextualizada na realidade escolar. A linguagem, por sua vez, é apresentada como um facilitador no ensino de matemática, com relatos de experiências durante a pandemia que destacam adaptações didáticas relevantes para o contexto atual.

O diálogo entre neurociência e filosofia da educação proporciona uma reflexão sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, enquanto a filosofia de Tobias Barreto inspira uma educação voltada à liberdade e ao pensamento crítico. Essas abordagens filosóficas oferecem um contraponto teórico para práticas pedagógicas aplicadas em contextos socioculturais diversos.

O livro também apresenta discussões sobre a educação do campo, explorando a construção de identidades político-culturais, bem como práticas de letramento em comunidades quilombolas. Além disso, o relato de um projeto interdisciplinar demonstra o potencial da integração entre linguagens e humanidades para a formação crítica dos alunos.

Por fim, a obra aborda a acessibilidade em exposições de arte, a integração de obras artísticas no ensino de literatura moderna e metodologias diferenciadas para o ensino de ciências. Com essa variedade de abordagens, o volume oferece reflexões valiosas sobre métodos pedagógicos adaptáveis a diferentes contextos educacionais.

Boa Leitura!

Mediação: Uma Reflexão sobre os Canais Artísticos-Pedagógicos para a Mediação em Equipamentos de Culturais

Mediation: A Reflection on Artistic-Pedagogical Channels for Mediation in Cultural Equipment

André Luiz Fernandes e Fernandes

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://lattes.cnpq.br/4847817369021505>

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre os meios de mediação em equipamentos culturais e analisar como a arte e a educação se relacionam nesses ambientes. Ao investigar a conexão do público com a arte em museus e centros culturais, identificam-se diversos fatores que influenciam essa interação. Questiona-se: existe uma mediação ideal? Quais são os elementos que atuam como mediadores entre a arte e o público? A pesquisa apresenta reflexões que vão além de um proselitismo cultural, valorizando a subjetividade do olhar, o respeito à individualidade e a construção de significados nessa relação social entre a arte e o sujeito.

Palavras-chave: fatores mediadores; arte e educação; equipamentos de cultura; pessoa artista educadora.

ABSTRACT

This work seeks to reflect on the means of mediation that occur in cultural facilities and how art and education can establish a relationship in these environments. When investigating the public's connection with art in museums and cultural centers, several factors that influence this interaction are identified. The question is: is there an ideal mediation? What are the elements that act as mediators between art and the public? The research presents reflections that go beyond cultural proselytism, valuing the subjectivity of the look, respect for individuality and the construction of meanings in this social relationship between art and the subject.

Keywords: mediating factors; art and education; cultural equipment; artist educator.



INTRODUÇÃO

Dentre os diversos significados que a palavra mediação possui, no campo da arte ela assume um papel amplo e essencial, especialmente em museus e centros culturais, tornando-se o elo de comunicação entre a arte e seu público. Nesse contexto, percebe-se um processo de separação: de um lado, o público; do outro, a obra de arte; e, no meio, a mediação como ponte para essa conexão.

No campo da arte, a palavra mediação tem várias origens e relaciona-se: ao papel dos museus na propagação da cultura; à atuação do crítico de arte, em sua origem no século XVIII, como mediador entre a obra e o público; e à tarefa do artista, como defende Ligia Clark, de que o artista seja um proponente de ideias, um provocador muito mais do que o enunciador de uma verdade (Silva, 2012, p. 03).

As mediações ocorrem por diversos meios, desde a abertura física do espaço – quando o indivíduo começa a interagir e estabelecer uma relação com o ambiente – até os canais de comunicação do equipamento cultural, como panfletos, placas informativas e identidade visual. Visitas guiadas e serviços educativos também constituem formas importantes de mediação, assim como performances e workshops, que propõem uma interação mais ativa e horizontal, permitindo que a subjetividade dos participantes assume protagonismo.

Dessa forma, este trabalho busca investigar as diferentes formas de interação do público com objetos de arte e cultura, refletindo sobre o papel da mediação educativa e gestão artística-pedagógica nesse processo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Por meio da análise dos elementos de pesquisa, observou-se a relação da pessoa com o meio social em que vive e com os objetos culturais que a cercam. A partir da teoria do *habitus* de Bourdieu, é possível refletir sobre os aspectos internos do sujeito e sua influência na construção do contexto social. A relação das pessoas com os elementos que os acompanham ao longo da vida está diretamente ligada à sua formação sociocultural. Assim como a linguagem materna se desenvolve de maneira espontânea, o contato com a arte e a cultura pode moldar a percepção do indivíduo. Aqueles que crescem em meio à arte ou à cultura erudita tendem a incorporá-las de forma mais natural em sua interioridade.

Ao relacionar essa teoria às práticas de mediação em equipamentos culturais, pode-se inferir que a exposição precoce à arte favorece uma apropriação mais significativa de suas linguagens, tornando-as parte do repertório dos sujeitos e permitindo que sejam refletidas em seu contexto social.

A mediação, por sua vez, opera entre os objetos culturais e as instituições, sendo influenciada por leituras subjetivas que coexistem com as desigualdades sociais que permeiam esse campo. A fruição artística pode estreitar essa distância de maneira espontânea, assim como mediações que adotam uma abordagem participativa, menos rígida e hierarquicamente estruturada. Como afirma Bourdieu (2004) em *A Produção da Crença* a interiorização social está diretamente ligada à construção da personalidade do indivíduo, uma vez que o ser humano é um produto da sociedade. Dessa forma, a forma

como os elementos culturais são inseridos na vida das pessoas pode gerar estímulos diversos, tanto positivos quanto restritivos.

No campo da educação, a mobilização dos discursos das artes para os contextos educativos apresenta desafios. Muitas vezes, as mesmas hierarquias institucionais impõem um risco de instrumentalização, reforçando uma perspectiva normativa e tecnocrática. Conforme Pardal (2022) denomina esse fenômeno como a “retórica dos efeitos” segundo as suas pesquisas sobre Gaztambide-Fernandez, onde a ênfase nos resultados ofusca as experiências vividas no processo criativo e na relação dialética entre entendimento e imaginação.

Diante dessas reflexões, percebe-se que a cultura e a arte devem ser compreendidas como experiências práticas e imersivas, vivenciadas pelas pessoas. No entanto, a mediação pode, em certos contextos, reduzir a liberdade do indivíduo ao interpretar a obra, ao impor significados predefinidos e limitar a subjetividade da experiência artística. A relação do público com a arte deve preservar a possibilidade de uma fruição livre, na qual os sentimentos e interpretações possam emergir de forma autônoma e singular.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise bibliográfica e na organização temática dos materiais pesquisados. O objetivo é compreender alguns processos de mediação em equipamentos culturais a partir de um cruzamento entre os campos da arte e da educação.

A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais:

1. Levantamento e seleção de fontes

Foram consultadas e analisadas diversas fontes acadêmicas, incluindo artigos científicos, teses de doutorado, dissertações, livros e revistas especializadas. O critério de seleção baseou-se na relevância dos materiais para a temática da mediação cultural, considerando sua abordagem conceitual e metodológica.

2. Análise e categorização dos dados

O material coletado foi sistematicamente examinado por meio de uma desmontagem analítica, organizando os conteúdos em eixos temáticos que orientam a discussão da problemática central. Essa categorização permitiu identificar dois grandes eixos relacionais:

Eixo da arte: Abrange conceitos de organização curatorial, formas de exposição, estratégias arquitetônicas e gestão da arte.

Eixo da educação: Contempla os aspectos de mediação cultural, gestão educativa e ações pedagógicas em espaços artísticos.

A articulação desses dois eixos possibilitou uma abordagem interdisciplinar, evidenciando como as estratégias expositivas e curatoriais interagem com as práticas educativas e de mediação nos equipamentos culturais.

3. Estratégia de análise

A análise foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa, identificando padrões, convergências e tensões nos textos analisados. Foram considerados elementos como:

- A forma como a mediação cultural é abordada em diferentes fontes;
- As conexões entre arte e educação nos contextos investigados;
- As estratégias e metodologias adotadas para promover a interação do público com a arte.

Ao estruturar a investigação dessa maneira, busca-se não apenas uma revisão crítica da literatura, mas também uma compreensão aprofundada dos processos que influenciam a mediação em equipamentos culturais.

UMA REFLEXÃO DA RELAÇÃO DA MEDIAÇÃO DA ARTE EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS

A mediação da arte em museus e centros culturais é um campo de debate crescente, especialmente no que tange ao papel da educação artística dentro desses espaços. A estruturação das equipes gestoras, curatoriais e pedagógicas influencia diretamente a forma como a arte é apresentada e experimentada pelo público. Quando arte e educação são trabalhadas com o mesmo grau de importância e rigor, seu impacto na sociedade pode ser significativo. Nesse sentido, de Pardal (2022, p.28) reflete:

Estarão os museus ou outros espaços concernentes à apresentação de trabalhos artísticos interessados em criar espaços dialógicos, em que a educação, nos termos expostos, existe como ferramenta crítica/política/interpelativa capaz de produzir ligações intersubjetivas como forma partilhada de vida?

Essa inquietação convida à reflexão sobre como a mediação pode estimular o senso crítico e ressignificar a experiência estética do público.

A separação entre arte e educação é, de fato, um ponto de questionamento. Camnitzer (2020) sugere que, quando bem compreendidas, ambas podem se fundir em um mesmo propósito, desempenhando um papel equivalente na transformação social. Para que isso ocorra, museus e centros culturais precisam investir na educação museal, indo além da mediação com o público e promovendo mudanças estruturais dentro de suas próprias equipes. Segundo o autor, é essencial reeducar as equipes curatoriais, ampliar os núcleos pedagógicos e reconhecer a educação museal como um pilar central das instituições culturais, e não um setor secundário. Essa preocupação é reforçada por Correia (2021, p. 64), ao apontar que:

De fato, é frequente serviços educativos ainda ocuparem um estatuto periférico, por vezes secundário em museus e organizações culturais, em relação ao núcleo de investigação artística e histórica central das entidades.

Essa marginalização dos serviços educativos demonstra a necessidade de uma política institucional mais horizontalizada, em que os museus não apenas preservem e exponham obras, mas também incentivem o público a se tornar agente ativo na construção do conhecimento artístico e cultural.

A educação museal pode, portanto, ser uma ferramenta de transformação social. Como destaca Lima (2017, p. 157): “A educação museal é uma experiência educacional formal que nos faz compreender a importância da construção de uma interlocução entre o processo museal e educação com vistas à transformação social”.

No entanto, parte das instituições culturais ainda concebe a mediação como um mecanismo meramente instrumentalizador da arte, ou mesmo como um processo que a marginaliza. Assim, torna-se essencial refletir sobre como equilibrar essas tensões, valorizando as ações artístico-pedagógicas e promovendo um modelo de mediação que respeite a subjetividade do público, sem reduzir a experiência estética a uma narrativa única e predefinida

FATORES MEDIADORES EM EQUIPAMENTOS DE CULTURA

A mediação cultural em museus e centros culturais tem se tornado um campo de investigação fundamental, especialmente no que diz respeito à diversidade de abordagens adotadas por diferentes instituições. A depender de suas diretrizes institucionais, algumas organizações mantêm métodos tradicionais de exibição e interação com o público, enquanto outras, impulsionadas pelas inovações tecnológicas e pelos desafios contemporâneos, desenvolvem estratégias mais participativas.

Segundo Ferreira (2014, p.1-2), “existem hoje museus e instituições culturais mais tradicionais e outros mais interativos que, à partida, se poderiam considerar mais participativos”. A partir do século XXI, a necessidade de repensar o papel dos equipamentos culturais, incluindo bibliotecas, museus e centros culturais, tornou-se evidente. O conceito de espaço de leitura, por exemplo, expandiu-se para incluir ações como mediação de leitura coletiva, workshops e apresentações teatrais, transformando a experiência dos visitantes. Assim, a participação da equipe artístico-pedagógica vem ganhando relevância, consolidando-se como um elemento essencial para o fortalecimento da cultura na sociedade.

O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DE MEDIAÇÃO CULTURAL

A atuação dos mediadores culturais e das equipes pedagógicas é essencial para que os museus deixem de ser apenas transmissores unilaterais de conhecimento e passem a ser agentes transformadores da sociedade. Como apontam Mourão e Santos (2021, p. 6):

A ação dos profissionais e equipes de serviços educativos ou de mediação cultural é essencial para que os museus se possam afirmar, efetivamente, como espaços transformadores da sociedade e transcender a função de meros intermediários de conhecimento.

Com a evolução das dinâmicas sociais, a fruição cultural tornou-se um campo plural e diversificado, abrangendo múltiplos contextos e experiências. O contato entre o público e a obra de arte é sempre subjetivo e individualizado, cabendo à mediação criar condições para uma experiência significativa, sem interferir na interpretação pessoal de cada visitante.

As práticas mais comuns em museus e centros culturais incluem visitas guiadas, núcleos educativos e materiais de comunicação impressos ou eletrônicos. No entanto, a eficácia desses elementos mediadores depende de seu planejamento e organização, pois,

se mal estruturados, podem comprometer a experiência do visitante. Como destaca Ferreira (2014, p.5), “[...] a experiência criativa de uma visita é pessoal, pois resulta da interseção de dois campos de conhecimento, sendo um deles o mundo interior do visitante/participante.”

Os fatores mediadores bem estruturados respeitam as individualidades das visitantes, permitindo-lhes protagonizar sua própria experiência estética e cultural. Quando a biografia de cada pessoa é considerada no processo de mediação, o entendimento das mensagens expositivas torna-se mais profundo e significativo.

MEDIAÇÃO E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

A mediação cultural desempenha um papel fundamental na construção do senso de pertencimento, permitindo que os visitantes compreendam não apenas as obras expostas, mas também o contexto do autor e da exposição. Conforme Barbosa (2011, p.76), inspirada no pensamento de Bachelard:

[...] o homem inaugura através dos caminhos do racionalismo e da imaginação novas possibilidades. Ao construir uma surrealidade, se constrói a si mesmo, pois este ímpeto demiúrgico que o possui torna-o um ser dinâmico capaz de formação.

A experiência museológica, portanto, pode ser vista como um processo formativo, enriquecendo o indivíduo por meio do contato com a arte e a cultura. Como observa Ferreira (2014, p.6):

[...] num espaço expositivo, algumas obras retêm o tempo e o olhar do visitante/participante, outras questionam, outras não o fazem parar. É o pensamento crítico que seleciona onde parar, o que focar, o que ver em detalhe.

Essa perspectiva está alinhada à teoria de Bourdieu, que sugere que a inserção precoce dos indivíduos na fruição artística pode levar à apropriação natural das linguagens culturais ao longo da vida.

Além disso, o próprio espaço expositivo pode atuar como um mediador, promovendo acolhimento e reflexões ou, ao contrário, afastando os visitantes devido à falta de estratégias de interação. Em alguns museus, os chamados espaços *in-between* são utilizados para fomentar a participação do público. De acordo com Correia (2014), esses espaços incentivam conexões criativas, revelam significados e promovem o desenvolvimento do conhecimento.

Assim, os espaços expositivos, quando concebidos como ambientes formadores, não apenas apresentam acervos, mas criam oportunidades de aprendizagem e experimentação. Museus e centros culturais que incorporam ativamente não só práticas educativas em seus projetos curatoriais, transformam-se em territórios de produção de conhecimento, mas também no desenho arquitetônico do espaço, onde a mediação assume um papel essencial na construção do olhar crítico e na ampliação das referências culturais dos visitantes.

Os espaços *in-between* funcionam como zonas de transição que possibilitam experiências mais dinâmicas e interativas dentro dos museus e centros culturais. Esses espaços, situados entre as exposições formais e os ambientes institucionais tradicionais, podem assumir diversas formas: áreas de descanso, corredores ativados com conteúdo interativo, instalações participativas ou até mesmo espaços híbridos que promovem encontros e diálogos entre as visitantes.

Segundo Correia (2014), os espaços *in-between* não são meros intervalos entre exposições, mas territórios de experimentação que incentivam conexões criativas e estimulam novas leituras sobre as obras e o próprio ambiente museológico. Eles funcionam como pontos de respiro e reflexão, permitindo que os visitantes se apropriem do espaço de maneira mais livre, sem a estrutura rígida imposta por uma narrativa expositiva linear.

Além disso, esses espaços podem ser estratégicos para fortalecer o sentimento de pertencimento, pois oferecem oportunidades de participação ativa do público. Ambientes interativos, como áreas de feedback, mesas de discussão, murais colaborativos ou dispositivos digitais imersivos, permitem que os visitantes expressem suas percepções, contribuindo para a construção coletiva de significados. Dessa forma, os espaços *in-between* rompem com a noção de museu como um espaço meramente contemplativo, transformando-o em um local de troca, experimentação e aprendizado contínuo.

A valorização desses espaços também se alinha às abordagens contemporâneas da museologia social e da educação museal, que buscam tornar-se os museus mais acessíveis, inclusivos e engajadores. Ao integrar os espaços *in-between* como parte essencial do projeto curatorial e educativo, as instituições culturais ampliam seu papel como agentes formadores e contribuem para a construção de experiências mais democráticas e participativas.

Iniciativas como laboratórios de criação, programas interativos e espaços de experimentação sensorial também são importantes para estimular o engajamento do público, permitindo que a experiência artística vá além da contemplação passiva. Como apontam os estudos, a disposição espacial e os suportes expositivos podem influenciar diretamente o envolvimento do espectador, tornando a visita uma experiência mais ativa e significativa.

Além disso, o conceito de museu expandido, proposto por Certeau (1984), reforça a ideia de que os espaços expositivos devem ser pensados como territórios vivos, onde o público pode se reconhecer e se posicionar criticamente. Dessa forma, ao estruturar espaços que incentivem interações diversas, as instituições culturais ampliam seu potencial educativo e reafirmam seu compromisso com a democratização do conhecimento e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

MODELOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL

A mediação pode ocorrer por meio da arquitetura, de dispositivos eletrônicos, de materiais informativos ou até mesmo por práticas mais imersivas. Contudo, é essencial equilibrar a quantidade e o tipo de informação transmitida, evitando sobrecarregar o visitante com estímulos excessivos. Correia (2014) diferencia dois modelos principais de interação em museus e centros culturais:

1. Museus tradicionais, que priorizam a transmissão expositiva da informação, focando na leitura histórica e artística de forma passiva.
2. Museus participativos, que adotam estratégias interativas, como envolvimento do público na curadoria, construção de exposições colaborativas e ações que incentivam a coautoria na experiência museológica.

Marandino (2008, p.17) enfatiza a importância da acessibilidade das exposições, destacando que o visitante deve ser ativo e intelectualmente engajado: “É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores”. Além desses modelos, é importante considerar a mediação cultural como um processo dinâmico, que pode se adaptar às necessidades e perfis do público. A flexibilidade na abordagem mediadora permite que diferentes visitantes encontrem formas significativas de se conectar com o acervo, seja por meio de interações digitais, experiências sensoriais ou propostas participativas.

Nesse sentido, a mediação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como uma ferramenta capaz de estimular a criatividade, a reflexão crítica e o sentimento de pertencimento. A criação de espaços de diálogo e troca dentro dos museus fortalece o papel dessas instituições como agentes educativos e sociais, tornando a experiência museológica mais inclusiva e envolvente.

Portanto, a efetividade da mediação cultural está diretamente relacionada à sua capacidade de equilibrar informação e interação, respeitando a diversidade de perfis dos visitantes e promovendo experiências que transcendam a mera contemplação, permitindo que cada indivíduo construa seu próprio percurso interpretativo no espaço expositivo.

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA-PEDAGÓGICA E O PAPEL DA PESSOA ARTISTA EDUCADORA

A mediação artística-pedagógica é um campo em ascensão nos equipamentos culturais, pois amplia a função tradicional da mediação ao incluir processos educativos no diálogo com o público. Camnitzer (2020) enfatiza essa perspectiva ao afirmar que educar é mais importante que colecionar. A mediação artística, quando aplicada a contextos educacionais, permite a construção de territórios de aprendizagem ampliados.

Seguindo o pensamento de Silva (2012), a construção dos territórios da arte e da cultura permanece em aberto, apontando para investigações e conceitos como: docente propositor, mediação cultural, expressões artísticas, relação entre forma e conteúdo, materialidades, patrimônio cultural, conhecimentos estéticos e culturais, conexões transdisciplinares, processos criativos e outras formas pelas quais o(a) professor(a) pode se reinventar.

A dualidade entre a pessoa artista e a educadora é um tema central na mediação artística, e pode ser um canal formador autônomo ou se precisa ser complementada pela educação. Marandino (2008, p.25) reforça a importância da formação dos educadores no processo de mediação:

A formação dos educadores envolvidos nesse processo é passo fundamental para o estabelecimento dessa parceria, tanto no que se refere às suas práticas específicas, como também ao balizamento das expectativas desses parceiros.

A mediação artístico-pedagógica tem se consolidado como um campo em expansão dentro dos equipamentos culturais, ao integrar processos educativos ao diálogo com o público e ampliar a função tradicional da mediação. Camnitzer (2020) reforça essa

visão ao afirmar que educar é mais importante do que colecionar, destacando o potencial transformador da educação dentro dos espaços culturais. Quando aplicada a contextos educacionais, a mediação artística possibilita a construção de territórios de aprendizagem ampliados, onde arte e conhecimento se entrelaçam.

Seguindo o pensamento de Silva (2012), a construção dos territórios da arte e da cultura permanece em aberto, abrindo caminhos para investigações e conceitos como: docente propositor, mediação cultural, expressões artísticas, relação entre forma e conteúdo, materialidades, patrimônio cultural, conhecimentos estéticos e culturais, conexões transdisciplinares, processos criativos e outras formas pelas quais o(a) professor(a) pode se reinventar.

A relação entre a figura da pessoa artista e a da educadora é um dos temas centrais da mediação artística, gerando reflexões sobre a sua autonomia como canal formador ou sua necessidade de articulação com práticas educativas mais estruturadas. Marandino (2008, p.25) reforça a importância da formação dos educadores no processo de mediação:

A formação dos educadores envolvidos nesse processo é passo fundamental para o estabelecimento dessa parceria, tanto no que se refere às suas práticas específicas, como também ao balizamento das expectativas desses parceiros.

Nesse sentido, a mediação artística pode ser compreendida como uma forma de transpedagogia, em que os processos criativos transcendem o campo da arte e se tornam veículos pedagógicos. Ao transformar a experiência estética em um espaço de construção do conhecimento, a mediação não apenas amplia o acesso à cultura, mas também fomenta a autonomia crítica dos participantes, fortalecendo os laços entre arte, educação e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidencia que a relação entre arte e educação nos equipamentos culturais é um campo complexo e multifacetado, permeado por diferentes abordagens institucionais e desafios conceituais. A mediação, enquanto ferramenta de articulação entre a obra, o espaço expositivo e o público, assume um papel importante na democratização do acesso à cultura, permitindo que museus e centros culturais transcendam sua função tradicional de conservação e exibição para se tornarem agentes ativos na formação crítica da sociedade. No entanto, persiste a questão central: como estruturar processos mediadores que ampliem a experiência estética sem comprometer a autonomia interpretativa do espectador?

Ao longo do estudo, foram analisadas diferentes perspectivas sobre a mediação, desde abordagens tradicionais e mais passivas, que enfatizam a transmissão de conhecimento, até práticas interativas e horizontais, que promovem o envolvimento direto do público. A diversidade de estratégias identificadas demonstra que não há um modelo único ou definitivo, mas sim um leque de possibilidades que podem ser adaptadas de acordo com os objetivos curatoriais, pedagógicos e institucionais de cada espaço. A pesquisa destacou também a necessidade de revalorizar a gestão educativa nos museus e centros culturais, tradicionalmente marginalizada em relação às áreas curatorial e expositiva. A capacitação contínua dos mediadores culturais e a ampliação das equipes pedagógicas

são fundamentais para fortalecer o campo, garantindo que a mediação seja compreendida como um pilar estruturante das práticas museológicas contemporâneas.

A mediação cultural deve ser pensada não apenas como uma estratégia de interpretação e comunicação, mas como um meio de fortalecer o vínculo do público com a arte e estimular processos de pertencimento e identidade cultural. A experiência estética não se limita à contemplação passiva; ela envolve a construção subjetiva do indivíduo, que se reconstrói por meio da imaginação e do diálogo com a obra. Nesse sentido, uma mediação eficaz não impõe significados, mas estimula questionamentos, conexões e interpretações abertas, respeitando a pluralidade de leituras possíveis.

A investigação também revelou desafios persistentes, como a marginalização dos serviços educativos nas instituições culturais e a prevalência de modelos de mediação excessivamente prescritivos, que podem restringir a autonomia do público. Diante desses desafios, futuras pesquisas podem explorar como a integração de novas tecnologias pode potencializar a interação do público com a arte, ampliando o alcance das ações de mediação e permitindo experiências mais imersivas. Além disso, a investigação de modelos colaborativos entre curadores, educadores e artistas pode fortalecer um ambiente institucional mais dialógico e inclusivo.

Outro campo promissor para futuras pesquisas é a relação entre mediação cultural e inclusão social, considerando o potencial da arte como ferramenta de empoderamento e expressão de diferentes identidades e narrativas. A intersecção entre arte e educação nos museus e centros culturais não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma potência a ser explorada. O futuro da mediação depende da abertura para novas abordagens, da valorização do papel dos mediadores e da disposição para experimentar metodologias inovadoras que promovam interações significativas entre público, obra e espaço expositivo.

Dessa forma, este estudo não busca encerrar o debate, mas sim abrir caminhos para novas reflexões sobre o papel da mediação na arte e na educação. A ampliação desse campo de estudos pode contribuir para a construção de práticas mais inclusivas e dinâmicas, capazes de transformar os museus e centros culturais em espaços de trocas simbólicas e formação cidadã. Afinal, arte e educação, quando trabalhadas em conjunto, não apenas coexistem, mas se potencializam mutuamente, enriquecendo o repertório individual e coletivo e fortalecendo os laços entre cultura e sociedade.

REFERÊNCIAS

Barbosa, E. (2011). *Bachelard: Pedagogy of reason, pedagogy of imagination* (2nd ed.). São Paulo: Vozes.

Bourdieu, P. (2008). *The production of belief: Contribution to an economy of symbolic goods*. São Paulo: Zouk.

Camnitzer, L. (2018, March 7). *Art and artists in different times and places: Luis Camnitzer: "Everyone should be artists."* (G. P. Grossi, Interviewer). Brazil. Retrieved February 5, 2025, from <https://novaescola.org.br/conteudo/242/luis-camnitzer-todos-deveriam-ser-artistas>

Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.

Correia, J. (2021). *Mediator event and artistic education: Can new mediations enhance educational intervention?* [Doctoral thesis].

Ferreira, I. (2014). *Mediating objects in museums*. *Midas*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/midas.676>

Lima, V. (2017). *Museum education in contemporary museological thought: Museum education and guidelines for an educational policy proposal based on the social use of memory* (Master's dissertation, Federal University of Santa Catarina). Available at <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188265/PEED1305-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>

Marandino, M. (2008). *Education in museums: Mediation in focus* (21st ed., Vol. 1, p. 17). Geenf: Research and Study Group on Non-Formal Education and Science Communication/FEUSP.

Mourão, T., & Santos, J. (2021). *Diagnosis of educational and cultural mediation services in museums: From the Portuguese Museum Network* (July, p. 06). Directorate-General for Cultural Heritage, Ministry of Culture. Available at https://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/docs/2021/10/21/RelatorioSEMC_RPM_compressed.pdf

Pardal, A. (2022). *In the happenings of contemporary artistic practices: Processes and meanings of collaborative learning* (Doctoral dissertation, University of Lisbon).

Silva, U. (2012). *The artist educator: Considerations on mediation activity*. National Seminar on Art and Education, Rio Grande do Sul, 01(23), 132–138. Available at <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/view/26/56>

A Importância de Estratégias Educativas no Desenvolvimento Integral dos Alunos

The Importance of Educational Strategies in the Holistic Development of Students

Cleiton Reisdorfer Silva

Rafael Klein Gauer

Eudir Danielli

Tiago Francisco Garcia da Silva

Daniela Balestreri

Djarles Medeiros Kunzler

Noemi de Fatima Ferreira Prestes

Renato Reis

Robson Alessandro Stochero

Tiago Parnow

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso analisa a importância da Educação Física Escolar como uma disciplina essencial no processo educativo. A pesquisa explora os principais conceitos e objetivos que fundamentam a Educação Física, destacando sua influência positiva no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Um dos pontos-chave abordados é a relevância da Educação Física na promoção de um estilo de vida saudável. O trabalho enfatiza que a disciplina desempenha um papel fundamental na prevenção do sedentarismo e da obesidade, promovendo a prática regular de atividades físicas e conscientizando os alunos sobre os benefícios do exercício para a saúde. A dimensão cognitiva também é explorada, destacando-se como a Educação Física pode estimular o desenvolvimento da concentração, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas. Através de evidências teóricas, o trabalho evidencia como a prática de atividades físicas influencia positivamente a capacidade de aprendizagem e desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, o trabalho discute as estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas nas aulas de Educação Física, ressaltando a importância do planejamento cuidadoso das atividades, da adaptação às necessidades dos alunos e do estímulo à participação ativa. A abordagem lúdica, o uso de jogos e a aprendizagem cooperativa são mencionados como ferramentas pedagógicas eficazes para promover o envolvimento dos estudantes. A formação dos professores de



Educação Física também é um tópico relevante abordado no TCC. Destaca-se a importância da capacitação adequada, ressaltando a necessidade de atualização constante e a aquisição de competências específicas para lidar com a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A conclusão do trabalho destaca que a Educação Física Escolar desempenha um papel integral na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, hábitos de vida saudáveis e socialização. A pesquisa ressalta que a disciplina vai além da mera atividade física, sendo uma aliada no desenvolvimento de cidadãos saudáveis, responsáveis e socialmente conscientes.

Palavras-chave: educação física escolar; estratégias pedagógicas; práticas saudáveis.

ABSTRACT

This course completion work (TCC) analyzes the importance of School Physical Education as an essential subject in the educational process. The research explores the main concepts and objectives that underlie Physical Education, highlighting its positive influence on the physical, cognitive and social development of students. One of the key points addressed is the relevance of Physical Education in promoting a healthy lifestyle. The work emphasizes that the discipline plays a fundamental role in preventing a sedentary lifestyle and obesity, promoting regular physical activity and raising awareness among students about the health benefits of exercise. The cognitive dimension is also explored, highlighting how Physical Education can stimulate the development of concentration, memory, logical reasoning and problem solving. Through theoretical evidence, the work highlights how the practice of physical activities positively influences students' learning capacity and academic performance. Furthermore, the work discusses pedagogical strategies that can be applied in Physical Education classes, highlighting the importance of carefully planning activities, adapting to students' needs and encouraging active participation. The playful approach, the use of games and cooperative learning are mentioned as effective pedagogical tools to promote student engagement. The training of Physical Education teachers is also a relevant topic covered in the TCC. The importance of adequate training is highlighted, highlighting the need for constant updating and the acquisition of specific skills to deal with the diversity of students, including those with special needs. The conclusion of the work highlights that School Physical Education plays an integral role in the training of students, contributing to the development of motor skills, healthy lifestyle habits and socialization. The research highlights that the discipline goes beyond mere physical activity, being an ally in the development of healthy, responsible and socially conscious citizens.

Keywords: school physical education; pedagogical strategies; healthy practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar desempenha um papel fundamental no contexto educativo, oferecendo não apenas atividades físicas, mas também contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos. O presente artigo científico tem como propósito analisar a relevância da Educação Física Escolar e sua influência nos aspectos físicos, cognitivos e sociais dos estudantes.

Ao explorar os principais conceitos e objetivos fundamentais que sustentam essa disciplina, é possível compreender como a Educação Física desempenha um papel crucial na promoção de um estilo de vida saudável, atuando diretamente na prevenção do sedentarismo e da obesidade. Além disso, examina-se a dimensão cognitiva da Educação Física, ressaltando como as atividades físicas estimulam habilidades como concentração, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas, contribuindo positivamente para o desempenho acadêmico dos alunos.

Este estudo também aborda as estratégias pedagógicas que são aplicáveis em aulas de Educação Física, enfatizando a importância do planejamento cuidadoso das atividades e a adaptação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Destacam-se abordagens lúdicas, uso de jogos e métodos cooperativos como ferramentas pedagógicas eficazes para promover a participação ativa dos estudantes.

A formação adequada dos professores de Educação Física também é discutida, ressaltando-se a importância da capacitação contínua e do desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Conclui-se, portanto, que a Educação Física Escolar desempenha um papel abrangente na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, hábitos saudáveis e fomentando a socialização. É essencial compreender que esta disciplina vai além de simples atividades físicas, atuando como uma aliada essencial no cultivo de cidadãos saudáveis, responsáveis e conscientes socialmente. O estudo apresentado visa fornecer uma visão aprofundada sobre a importância e o impacto da Educação Física Escolar no processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

Definição da Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar é uma disciplina que integra o currículo escolar, sendo responsável por promover a prática de atividades físicas e esportivas, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos estudantes (Brasil, 1997). Ela desempenha um papel fundamental no estímulo de hábitos saudáveis, na promoção da socialização e na formação de cidadãos conscientes e ativos. Assim, considerando que a Educação Física Escolar visa ao desenvolvimento global dos alunos, abrangendo não apenas aspectos físicos, como habilidades motoras e condicionamento físico, mas também aspectos cognitivos, sociais e afetivos, através de atividades físicas diversificadas e estratégias pedagógicas adequadas, a disciplina busca promover o crescimento equilibrado dos estudantes em todas as esferas de suas vidas.

Um dos objetivos dessa disciplina tem o propósito de conscientizar os alunos sobre a importância da prática regular de atividades físicas e do envolvimento em um estilo de vida ativo. Ao desenvolver habilidades motoras e oferecer experiências variadas em esportes, jogos e atividades recreativas, a Educação Física Escolar contribui para a formação de hábitos saudáveis que podem ser mantidos ao longo da vida (Brandão, 2014).

Além do aspecto físico, a Educação Física Escolar se concentra no desenvolvimento de valores como respeito, cooperação, solidariedade e fair play. Por meio de jogos cooperativos, esportes em equipe e atividades que requerem interação social, os alunos aprendem a importância do trabalho em equipe, da empatia e do respeito às diferenças, preparando-se para uma convivência saudável e harmoniosa.

Por fim, a Educação Física Escolar busca promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas e intelectuais. Através de adaptações de atividades, estratégias de ensino diferenciadas e sensibilização para a diversidade, os professores garantem a participação plena de todos os estudantes, proporcionando a eles experiências significativas e enriquecedoras. Essas definições destacam o amplo escopo da Educação Física Escolar e sua importância no contexto educativo, evidenciando seu papel na formação de indivíduos saudáveis, socialmente competentes e conscientes de sua saúde e bem-estar.

Desenvolvimento Integral dos Alunos

A Educação Física Escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não apenas para o seu bem-estar físico, mas também para o aprimoramento de habilidades cognitivas essenciais. Por meio de uma variedade de atividades físicas e esportivas, os estudantes são desafiados a aperfeiçoar sua concentração, memória, raciocínio lógico e capacidade de resolver problemas, habilidades que têm impacto direto em seu desempenho acadêmico e na vida cotidiana.

A concentração é uma habilidade fundamental que os alunos desenvolvem ao participar de atividades físicas que requerem foco e atenção. Durante a prática de esportes e jogos, os estudantes aprendem a direcionar sua atenção para tarefas específicas, a manter o foco diante de distrações e a tomar decisões rápidas e precisas. Essa capacidade de concentração é transferível para outras áreas da vida acadêmica e pessoal, permitindo que os alunos se engajem de forma mais profunda e produtiva em suas atividades diárias (Silva, 2016).

O aprimoramento da concentração é um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo que é beneficiado pela participação regular em atividades físicas. Durante as aulas de Educação Física, os alunos são expostos a desafios que exigem foco e concentração, como a coordenação de movimentos complexos em esportes ou a execução precisa de uma sequência de atividades em uma coreografia. Esses desafios ajudam os alunos a desenvolver a capacidade de manter a atenção em tarefas específicas, melhorando assim sua capacidade de concentração em atividades acadêmicas e do dia a dia (Darido; Rangel, 2005).

A memória é outra habilidade cognitiva que é aprimorada por meio da participação em atividades físicas e esportivas. Ao aprender e memorizar regras de jogos, sequências de movimentos e estratégias específicas, os alunos exercitam sua capacidade de retenção e recuperação de informações. Além disso, a prática regular de exercícios físicos tem sido associada a melhorias na função cognitiva, incluindo a memória de longo prazo e a capacidade de aprendizado, o que pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico e na aprendizagem em geral.

Além disso, a prática de atividades físicas tem demonstrado impactos positivos na memória dos alunos. Estudos indicam que o exercício regular pode estimular a produção de substâncias químicas no cérebro que estão associadas à melhoria da função da memória. Durante as aulas de Educação Física, os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades que requerem a aprendizagem e a retenção de sequências de movimentos, regras de jogos e estratégias de equipe, promovendo assim o fortalecimento da memória de curto e longo prazo.

Além disso, o desenvolvimento do raciocínio lógico é fomentado por meio da resolução de problemas durante as atividades físicas. Os alunos são desafiados a analisar situações complexas, a tomar decisões estratégicas e a antecipar possíveis consequências de suas ações. Ao enfrentar desafios e adversidades durante a prática esportiva, os estudantes aprendem a pensar de forma crítica e lógica, a considerar diferentes abordagens para resolver problemas e a aplicar conceitos matemáticos e científicos na prática, fortalecendo assim suas habilidades cognitivas (Silva; Oliveira, 2005).

No que diz respeito ao raciocínio lógico, as atividades físicas proporcionam um ambiente propício para os alunos aplicarem conceitos lógicos e matemáticos em situações práticas. A resolução de problemas durante jogos e atividades esportivas exige a aplicação de estratégias lógicas, como a análise de diferentes possibilidades, a tomada de decisões baseadas em dados concretos e a previsão de resultados. Essas habilidades são transferíveis para outras disciplinas acadêmicas e para situações do cotidiano, estimulando assim o pensamento crítico e analítico dos alunos.

A resolução de problemas é uma habilidade fundamental que os alunos desenvolvem ao enfrentar desafios e obstáculos durante a prática de atividades físicas. Ao lidar com situações imprevistas, adversidades e conflitos interpessoais durante jogos e competições, os estudantes são incentivados a encontrar soluções eficazes, a trabalhar em equipe e a tomar decisões assertivas. Essa experiência prática é essencial para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas que podem ser aplicadas em diversas situações da vida cotidiana, tanto no contexto escolar quanto em outras esferas da vida pessoal e profissional (Brandão, 2014).

Por fim, a resolução de problemas durante as atividades físicas não apenas fortalece as habilidades cognitivas dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a empatia e a comunicação eficaz. Ao enfrentar desafios em grupo, os alunos aprendem a colaborar, a negociar soluções e a lidar com conflitos de forma construtiva, promovendo assim um ambiente de aprendizagem colaborativo e solidário.

Assim, a Educação Física Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando oportunidades valiosas para aprimorar habilidades cognitivas, tais como concentração, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas. O engajamento ativo em atividades físicas e esportivas não apenas contribui para a saúde física dos alunos, mas também fortalece suas capacidades cognitivas, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com confiança e habilidade (Darido; Rangel, 2005).

Em suma, a participação em atividades físicas durante as aulas de Educação Física não apenas contribui para a saúde física dos alunos, mas também desempenha um

papel crucial no aprimoramento de habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. A interseção entre o exercício físico e o desenvolvimento cognitivo oferece uma abordagem abrangente para a promoção do bem-estar integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com confiança, resiliência e pensamento crítico.

Aulas de Educação Física e Promoção de Estilo de Vida Ativo

A Promoção de Estilo de Vida Ativo e a prevenção do sedentarismo e da obesidade são questões de extrema importância na Educação Física Escolar. Compreender e internalizar os benefícios do exercício regular é crucial para os alunos, não apenas para sua saúde física, mas também para o bem-estar geral.

O sedentarismo tornou-se uma preocupação crescente em muitas sociedades contemporâneas. Com estilos de vida cada vez mais dominados por dispositivos eletrônicos e formas sedentárias de entretenimento, é fundamental que a Educação Física Escolar desempenhe um papel ativo na promoção da atividade física regular. Através de programas bem planejados e estratégias de ensino eficazes, os alunos podem ser incentivados a adotar hábitos saudáveis desde cedo (Freitas, 2019).

A obesidade, por sua vez, é um dos principais problemas de saúde pública em muitas partes do mundo. O sedentarismo e uma dieta inadequada são fatores-chave que contribuem para o aumento da prevalência da obesidade entre crianças e adolescentes. A Educação Física Escolar desempenha um papel crucial na prevenção da obesidade, ao fornecer oportunidades regulares para atividades físicas que queimam calorias, fortalecem os músculos e melhoram a resistência cardiovascular.

Ao promover a prática regular de atividades físicas, a Educação Física Escolar não apenas ajuda a prevenir doenças crônicas, como diabetes e doenças cardiovasculares, mas também contribui para o desenvolvimento de ossos saudáveis e músculos fortes, além de melhorar a saúde mental e emocional dos alunos. O exercício físico regular está associado a uma melhoria significativa no humor, redução do estresse e aumento da autoestima, aspectos que são de grande importância durante a fase de crescimento e desenvolvimento dos jovens (Silva; Oliveira, 2015).

Além disso, a Educação Física Escolar desempenha um papel vital na conscientização dos alunos sobre os benefícios de longo prazo do exercício para a saúde. Ao fornecer informações precisas e oportunas sobre os efeitos positivos do exercício no organismo, os alunos são capacitados a tomar decisões informadas sobre sua saúde e bem-estar. Isso não apenas os capacita a adotar um estilo de vida ativo durante a infância e adolescência, mas também os prepara para manter esses hábitos saudáveis ao longo da vida adulta (Oliveira, 2015).

Por meio de programas educacionais bem estruturados, a Educação Física Escolar pode desempenhar um papel fundamental na formação de atitudes positivas em relação ao exercício e na promoção de uma cultura de bem-estar e saúde dentro das escolas. A criação de um ambiente de aprendizagem que incentive a participação ativa, o engajamento em atividades desafiadoras e a valorização do bem-estar físico e mental são elementos cruciais para garantir que os alunos se tornem defensores do estilo de vida ativo.

É importante destacar que a Educação Física Escolar deve ser inclusiva e abrangente, levando em consideração as habilidades individuais, os interesses e as necessidades dos alunos. Estratégias de ensino diferenciadas e a adaptação de atividades para atender a diferentes níveis de habilidade garantem que todos os alunos possam participar plenamente das atividades físicas propostas, independentemente de suas capacidades físicas ou limitações.

Por fim, a colaboração entre professores de Educação Física, profissionais de saúde e famílias é fundamental para garantir que os alunos recebam apoio e orientação adequados não apenas na escola, mas também em suas vidas fora do ambiente escolar. Ao trabalhar em conjunto, esses atores podem reforçar mensagens positivas sobre a importância do exercício regular e promover mudanças sustentáveis no comportamento dos alunos em relação à atividade física e ao bem-estar geral (Zanella, 2008).

Em resumo, a promoção de um estilo de vida ativo e a prevenção do sedentarismo e da obesidade são objetivos fundamentais da Educação Física Escolar. Ao criar um ambiente de aprendizagem estimulante, inclusivo e baseado em evidências, os professores de Educação Física podem desempenhar um papel crucial na formação de hábitos saudáveis e na promoção de uma cultura de bem-estar que beneficie os alunos não apenas durante seus anos escolares, mas ao longo de suas vidas.

A Educação Física Escolar requer a utilização de estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem significativa dos alunos. Entre essas estratégias, os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental, pois são ferramentas lúdicas que permitem a vivência, a experimentação e a construção de conhecimentos de forma prazerosa e motivadora. Neste sentido, é essencial compreender a importância das estratégias pedagógicas na Educação Física Escolar e o potencial dos jogos e brincadeiras como ferramentas de ensino.

Desenvolvimento de Valores e Competências Sociais nas Aulas de Educação Física

O desenvolvimento de valores e competências sociais nas aulas de Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos. Além do aspecto físico, a Educação Física Escolar proporciona um ambiente propício para o fortalecimento de habilidades sociais e emocionais, tais como respeito mútuo, trabalho em equipe, cooperação e empatia. Através de uma variedade de atividades e estratégias pedagógicas, os professores de Educação Física têm a oportunidade de promover valores essenciais e competências sociais que são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e bem-sucedidos (Oliveira; Kunz, 2015).

Atividades como esportes em equipe, jogos cooperativos e desafios de resolução de problemas oferecem aos alunos a oportunidade de trabalhar em conjunto, compartilhar responsabilidades e alcançar objetivos comuns. Ao participar dessas atividades, os alunos aprendem a importância da colaboração e da comunicação eficaz, habilidades que são essenciais para o sucesso não apenas no ambiente escolar, mas também em suas futuras carreiras e interações sociais (Brandão, 2014).

A adaptação das atividades às necessidades individuais dos alunos é fundamental para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente das aulas de Educação Física. Ao considerar as diferenças individuais em termos de habilidades físicas, interesses e necessidades especiais, os professores podem criar um ambiente inclusivo e acolhedor que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades. A adaptação de atividades pode envolver a modificação de regras de jogos, o uso de equipamentos adaptados e a criação de tarefas que permitam aos alunos progredir em seu próprio ritmo, garantindo assim que todos possam se envolver de maneira significativa e construtiva (Freitas, 2008).

Além disso, o estímulo à participação ativa dos alunos é essencial para promover o engajamento e o entusiasmo em relação às aulas de Educação Física. Ao criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador, os professores podem inspirar os alunos a se envolverem ativamente nas atividades propostas, a explorarem novos desafios e a se superarem. O reconhecimento e a celebração do esforço e do progresso individual são fundamentais para promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos, incentivando-os a se tornarem participantes ativos e responsáveis em suas próprias jornadas de desenvolvimento pessoal (Candeloro, 2015).

Além disso, as atividades de Educação Física podem servir como uma plataforma para a promoção de valores éticos, como fair play, respeito pela diversidade e integridade pessoal. Os alunos aprendem a importância de respeitar as regras do jogo, de aceitar vitórias e derrotas com dignidade e de demonstrar respeito pelos colegas e oponentes. Esses valores éticos formam a base para a construção de relacionamentos saudáveis e positivos, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral (Betti, 2003).

Os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor, onde os alunos possam desenvolver valores e competências sociais essenciais. Ao oferecer oportunidades significativas de interação, colaboração e liderança, os professores capacitam os alunos a se tornarem cidadãos responsáveis e respeitosos, capazes de contribuir de forma significativa para suas comunidades e para o mundo em geral. O cultivo de valores e competências sociais nas aulas de Educação Física não apenas fortalece as habilidades interpessoais dos alunos, mas também promove um senso de pertencimento, solidariedade e respeito mútuo que são essenciais para a criação de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Formação de Professores

A formação de professores de Educação Física desempenha um papel vital na garantia de que os educadores estejam bem preparados para promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo a promoção de um estilo de vida ativo, o desenvolvimento de valores e competências sociais, e a conscientização sobre os benefícios do exercício para a saúde. Através de uma formação abrangente e orientada para a prática, os professores de Educação Física podem adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para criar ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos, que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam o bem-estar físico, emocional e social (Candeloro, 2015).

Um aspecto fundamental da formação de professores de Educação Física é o desenvolvimento de uma compreensão sólida dos princípios fundamentais do exercício físico e do funcionamento do corpo humano. Os professores precisam estar atualizados com as últimas pesquisas e tendências no campo da saúde e do condicionamento físico, a fim de fornecer informações precisas e relevantes aos alunos sobre os benefícios do exercício para a saúde e o bem-estar geral. Isso os capacita a orientar os alunos de maneira eficaz e a motivá-los a adotar um estilo de vida ativo desde cedo (Freitas, 2008).

Além disso, a formação de professores deve enfatizar a importância da promoção de valores e competências sociais nas aulas de Educação Física. Os educadores precisam ser treinados para implementar estratégias pedagógicas eficazes que promovam a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo entre os alunos. Isso inclui o desenvolvimento de programas que incentivem a cooperação e a liderança, bem como a resolução construtiva de conflitos, proporcionando assim um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor para os alunos.

Os professores também devem ser preparados para adaptar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com habilidades físicas ou necessidades especiais. Isso requer uma compreensão profunda das estratégias de ensino diferenciadas e da modificação de atividades para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das aulas de Educação Física. A formação de professores deve enfatizar a importância da criação de ambientes inclusivos e acolhedores, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu processo de aprendizagem.

Além disso, a formação de professores de Educação Física deve enfatizar a importância do desenvolvimento contínuo e da atualização profissional. Os educadores devem ser incentivados a participar de workshops, conferências e programas de desenvolvimento profissional que os capacitem a integrar práticas inovadoras e baseadas em evidências em seu ensino. Isso os ajuda a permanecer atualizados com as últimas tendências e avanços no campo da Educação Física, permitindo-lhes oferecer uma educação de alta qualidade e relevante para os alunos (Silva, 2016).

A colaboração entre os departamentos de Educação Física das instituições de ensino superior e as escolas é fundamental para garantir que os programas de formação de professores sejam alinhados com as necessidades e demandas do ambiente escolar. Isso pode incluir parcerias com escolas locais para proporcionar experiências práticas de ensino e oportunidades de aprendizagem no mundo real, permitindo que os futuros educadores adquiram experiência prática e compreensão das complexidades do ambiente escolar.

Além disso, a formação de professores deve incorporar oportunidades de aprendizagem baseadas na reflexão e no feedback construtivo. Os professores em formação devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas de ensino, a identificar áreas de melhoria e a buscar maneiras de aprimorar constantemente suas habilidades e abordagens pedagógicas. O feedback regular de mentores e educadores experientes desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos futuros professores, ajudando-os a identificar pontos fortes e áreas de crescimento em seu trabalho (Zanella, 2008).

Em suma, a formação de professores de Educação Física desempenha um papel fundamental na preparação de educadores capacitados e comprometidos em promover o

desenvolvimento integral dos alunos. Ao enfatizar a importância do conhecimento teórico, habilidades práticas e valores sociais, os programas de formação de professores podem preparar os educadores para enfrentar os desafios e oportunidades do ambiente escolar de maneira eficaz e capacitadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou analisar a importância da Educação Física Escolar como uma disciplina fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Ficou evidente que além de promover a atividade física, a Educação Física contribui de maneira significativa para o aprimoramento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Através de uma variedade de atividades físicas e esportivas, os alunos são expostos a desafios que promovem o desenvolvimento da concentração, memória, raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas.

Este estudo ressaltou a importância de uma abordagem pedagógica adequada, que considere as necessidades individuais dos alunos e promova a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades físicas e intelectuais. Além disso, destacou-se a relevância da formação contínua dos professores de Educação Física, a fim de garantir a implementação eficaz de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

É crucial compreender que a Educação Física Escolar não se limita apenas à prática de atividades físicas, mas desempenha um papel essencial na formação de cidadãos saudáveis, responsáveis e socialmente conscientes. Ao promover a participação ativa, a cooperação e o respeito mútuo, a disciplina contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, onde os alunos podem desenvolver habilidades fundamentais para o seu crescimento pessoal e acadêmico.

Portanto, a Educação Física Escolar, quando adequadamente incorporada ao currículo escolar, não só fortalece a saúde física dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios da vida com confiança, empatia e habilidades de pensamento crítico. À luz desses resultados, é imperativo reconhecer a importância contínua da Educação Física como um componente essencial da educação, visando a formação integral e o bem-estar de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BETTI, Mauro. **Formação de Professores de Educação Física: Aprendizagem Reflexiva e Ensino Significativo**. Editora Autores Associados, 2003.

BRANDÃO, Marcos. **Educação Física Escolar: uma abordagem pedagógica da cultura corporal**. Editora Vozes, 2014.

CANDELORO, Jeanete Elizabeth. GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Formação de Professores de Educação Física: Práticas Pedagógicas e Reflexões**. Editora da UFSC, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Guanabara Koogan, 2005.

FREITAS, Eveline T. **Educação Física Escolar e a Promoção de Estilos de Vida Ativos: Reflexões Sobre a Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, vol. 33, no. 2, 2019, pp. 437-445.

FREITAS, Maria Teresa de. **Formação de Professores de Educação Física: Novas Perspectivas e Tendências**. Cortez Editora, 2008.

OLIVEIRA, Ana Flávia; KUNZ, Elenor. **Temas pedagógicos da Educação Física**. Editora Aymar, 2015.

SILVA, David Rodrigues da. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. Editora Wak, 2016.

SILVA, Maria da Glória; OLIVEIRA, Cláudia L. **Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: Uma Revisão Integrativa**. Motriz: Revista de Educação Física, vol. 21, no. 4, 2015, pp. 349-357.

ZANELLA, Antônio Vanderlei. **Formação de Professores de Educação Física: Crítica e Possibilidades**. Editora UFSM, 2008.

Jogos Lúdicos como Instrumento de Aprendizagem no Ensino na Matemática do Ensino Fundamental da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Playful Games as a Learning Tool in Mathematics Education for Elementary School at Instituto Bereano State School in Coari-AM

Walmir da Silva Fonteles

Prof. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES - Paraguay. Prof. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES - Paraguay. Especialista no Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É diretor (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, professora Doutora e orientadora pelo curso de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação pela universidade de SAN LORENZO - UNISAL - PARAGUAY. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). - <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> - <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

O artigo pretende expor em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. O objetivo foi explicitar as contribuições dos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Os procedimentos metodológicos se caracterizam pela pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva. A técnica utilizada foi questionários com perguntas estruturadas aos docentes. O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Santa Roza (1993), Almeida (1998), Dinello (1984), Vygotsky (1991), Piaget (1978/1973), Dewey (1899), Decroly (1978), Negrine (2000), Novaes (2005), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2018), dentre outros que contribuíram para fundamentar este texto. Assim, a pesquisa está dividida em



seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma objetiva, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática do ensino fundamental II, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Na terceira, apresentamos o referencial teórico. Na quarta, a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, análise, discussão e resultado da pesquisa. Na sexta, as considerações finais, e as referências que fundamentaram esta pesquisa.

Palavras-chave: matemática; jogos lúdicos; resolução de problemas; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

The study aims to expose in part the results of the scientific research carried out during the Post-Graduation course of master's degree in Educational Sciences at the Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, under the guidance of professor Dr. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. The objective was to explain the contributions of two ludic games as a learning instrument in the mathematics of Fundamental Education II, of the Instituto Bereano de Coari-AM State School. The methodological procedures are characterized by bibliographic research in a qualitative and descriptive approach. The technique used was questionnaires with structured questions for teachers. The text was based on the ideas of two authors: Santa Roza (1993), Almeida (1998), Dinello (1984), Vygotsky (1991), Piaget (1978/1973), Dewey (1899), Decroly (1978), Negrine (2000). Novaes (2005), LDB No. 9,394/96, BNCC (2018), among others who contributed to founding this text. Assim, the investigation is divided into six parts. First of all, it corresponds to the introduction in which we present, objectively, the parts that make up this article. Secondly, we present recreational games as a learning instrument in teaching fundamental mathematics II, of the Bereano Institute of Coari-AM State School. Thirdly, we present the theoretical reference. Fourth, the research methodology. In the fifth part, analyze, discuss and research results. Sixth, the final considerations, and the references that will base this research.

Keywords: mathematics; leisure games; problem resolution; teaching; learning.

INTRODUÇÃO

O estudo pretende expor em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Este teve por objetivo explicitar as contribuições dos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Todavia, para despertar o interesse e reforçar o entendimento dos alunos no conteúdo da disciplina de matemática, foram propostos jogos matemáticos. Desta maneira, quando se tem entusiasmo e interesse pelo que se aprende, consegue-se obter maior aproveitamento na aprendizagem, despertando assim, o interesse, o desejo em aprender e, conseqüentemente, o encantamento pela matemática.

Considera-se que a matemática é uma disciplina presente em todas as esferas da educação e, é tradicionalmente rigorosa e temida por alguns alunos, pois, a disciplina matemática demanda nas escolas públicas o maior índice de reprovação e, de modo consequente, provoca a falta de interesse por parte dos estudantes nesse campo da ciência.

O texto desse estudo foi fundamentado nas ideias de: Pereira (2006), Almeida (1998), Dinello (1984), Vygotsky (1991), LDB N° 9.394/96, BNCC (2018), Piaget (1978/1973), e outros que contribuíram para fundamentar este texto.

Assim, a pesquisa está dividida em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma objetiva, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática do ensino fundamental II, da escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am. Na terceira, apresentamos o referencial teórico. Na quarta, a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, resultado, discussão e análise da pesquisa. Na sexta, as considerações finais, e as referências que fundamentaram esta pesquisa.

JOGOS LÚDICOS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA ESTADUAL INSTITUTO BEREANO DE COARI-AM

Diante das observações no cotidiano das salas de aulas no ensino da matemática, percebeu-se diversas dificuldades por parte dos estudantes, neste sentido, faz-se necessário que haja uma intervenção pedagógica na maneira como as aulas de matemática vêm sendo trabalhadas. Uma das formas de desenvolver um pensamento lógico e ascendente é introduzir nas aulas de matemática jogos lúdicos, dinâmicos e interativos que possam ampliar a aprendizagem dos educandos.

Deste modo, constrói-se um raciocínio próprio, com levantamento de hipóteses tornando-se um ser ativo e capacitador da aprendizagem. As atividades desenvolvidas com jogos podem ser realizadas de formas distintas e com vários propósitos. Quando se considera o jogo como obtenção de conhecimento, deve-se procurar o jogo apropriado para ser utilizado em sala de aula e de como o mesmo deve ser inserido, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessário que haja um planejamento por parte do docente, de modo que, os jogos sejam utilizados da maneira correta, a fim de explorar todos os seus propósitos. Os PCN's de Matemática (1998), apresenta como finalidade orientar e assegurar os investimentos na área educacional, configurando uma asserção flexível que se efetiva sobre as transformações regionais e locais dos currículos e da realidade educacional.

Neste sentido, os jogos no ensino de matemática é uma estratégia capaz de modificar e transformar o aprender de forma lúdica e criativa. Desse modo, os jogos lúdicos proporcionam ao discente uma forma criativa e instigante de aprendizagem, pois, ao jogar o mesmo desenvolve estratégias e cria possibilidades para a solução de problemas.

Assim, é possível desenvolver ações que possibilitem a estruturação e a resolução de situações-problema. Para isso, é importante que o professor atue como articulador no

processo ensino-aprendizagem, faça uso de metodologias que venham ao encontro às necessidades atuais da educação para superar ou minimizar as dificuldades com as quais se depara no mundo e no seu dia a dia.

Nessa perspectiva, o ensino da matemática pode contribuir para que o aluno não seja apenas um sujeito passivo que recebe informações, desconectadas da realidade, mas que as compreenda e, em vista delas, tome iniciativas e faça parte do processo de construção do próprio conhecimento. O professor na sua prática é o sujeito da ação, que conduz a aprendizagem com novos significados, fazendo com que o discente compreenda os conceitos básicos da disciplina.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, (Brasil, 1998), conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. Dentre elas, destacam-se a História da Matemática, as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para a construção das estratégias de resolução.

Considera-se que desde os anos iniciais do ensino fundamental, são trabalhados na Matemática os conceitos e situações-problema envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão. Porém, muitas vezes, essas operações não são assimiladas e compreendidas de forma satisfatória pelos alunos sendo que muitos deles são promovidos para as séries subsequentes sem adquirir o domínio dos pré-requisitos básicos da disciplina.

Observa-se também que, situações do dia a dia que envolve a Matemática passa despercebida por muitos alunos devido a metodologia não ser eficiente e eficaz para que os alunos possam identificar a conexão do que é trabalhado em sala de aula e a vida real. Além disso, existem outros fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem e consolida em repetência, defasagem idade/série, evasão escolar, dentre tantos outros.

Considerando o vínculo que abrange o pensar, o sentir e o agir, acreditamos que o educador está posto a desafio de tentar novas metodologias e pesquisar estratégias alternativas para um ensinamento mais abrangente, envolvente, participativo, multidisciplinar e inserida na realidade, vendo no lúdico, uma possibilidade de construir essa ponte entre o real e o imaginário, pois “sua função é a de representar a realidade” (Santa Roza, 1993, p.25).

Nesse sentido, deve-se proporcionar aos alunos alternativas, através de um trabalho dinâmico e prazeroso, aumentando assim a autoconfiança e a motivação, facilitando com isso o ensino da Matemática. De acordo com Negrine (2000, p. 14), “é comum, na literatura, os professores serem acusados de se isentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem”. Mas, há um processo a ser visto, às vezes, os métodos de ensino têm que ser mudados.

Nesse caso, a escola dispõe do psicopedagogo ou do pedagogo que procura avaliar a situação da forma mais eficiente e proveitosa. Em sua avaliação, no encontro inicial com o aprendente e seus familiares, que é um recurso importantíssimo, utiliza a “escuta psicopedagógica”, que o auxiliará a captar através do jogo, do silêncio, dos que possam explicar a causa ou dificuldades do não aprender.

Considera-se que, os jogos e brincadeiras na escola, seja ela qual for, é algo de suma importância durante a infância para desenvolver nas crianças hábitos e atitudes que os façam amadurecer se tornando pessoas responsáveis. Assim como uma pessoa equilibrada com o mundo em que vive, pois, a criança necessita brincar, jogar, criar, inventar, divertir, etc.

No entanto, aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo lúdicos. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo, psicológico e outros.

Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, através da manipulação de materiais, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos. Assim, os jogos educativos são uma ótima proposta pedagógica na sala de aula, porque proporcionam a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários e reexamina seus conceitos, construindo assim valores para a vida.

Depois da necessidade de afeto, de ser aceita, nenhuma outra é tão intensa, na criança, como a necessidade do jogo. Através dele desenvolvem-se a espontaneidade, a inteligência, a linguagem, a coordenação, o autocontrole, o prazer de realizar algo, a autoconfiança. É a via para a criança experimentar, organizar suas experiências, estruturar a inteligência para construir, aos poucos, a sua personalidade. O jogo para criança é, antes de tudo, uma brincadeira que está ligado ao aprender.

A busca da autoafirmação manifesta-se nos jogos sob duas formas: o apelo do mais velho, considerado como motor essencial da infância e o amor à ordem, à regra, levado até ao formalismo. Durante os jogos, a criança experimenta um sentimento de prazer, de alegria, de divertimento, de invenção e descobrimento do novo. Os jogos passam a ter significados positivos e de grande utilidade quando o professor proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização.

Os jogos em grupo são uma forma de atividade muito indicada para estimular a atividade construtivista da criança e a sua vida social. Os professores devem pensar os jogos, ajudando as crianças melhor escolhê-los, modificá-los e mesmo inventar novos jogos. É importante também durante o jogo a interação social da criança entre seus colegas para construir seus valores sociais e morais. As crianças aprendem com mais facilidade através de jogos em grupos do que em aulas tradicionais.

Neste sentido, a competição no jogo é um ponto importante, porque estimula na criança o desejo de cada vez melhorar mais e, por conseguinte, conseguir a vitória através de seus conhecimentos e habilidades que serão desenvolvidas. Os jogos em grupos exigem identificação do aluno com o grupo, geram direitos e deveres, ensinando-o a conviver e a participar mantendo sua individualidade.

É importante também que durante os jogos as crianças tenham oportunidade de construir suas próprias regras. Segundo Piaget (1978, p. 29), afirma que “os jogos de regras são: atividade lúdica do ser socializado”. Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais.

De acordo com Vygotsky, (1991, p. 122):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Nos estudos de Vygotsky (1991, p. 125), ele afirmou que não existem brincadeiras sem regras, partindo do princípio de que os pequenos se envolvem nas atividades de fazer-de-conta para entender o mundo em que vivem. Para isso, usam a imaginação. Quando finge que está dirigindo um carro, a criança procura seguir regras de conduta social e de convivência. É uma forma de expandir sua compreensão sobre o mundo. Enfim, através da brincadeira e do jogo, a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, vivenciando sentimentos como amor e medo.

Portanto, os jogos favorecem a alta expressão, desenvolvem a capacidade física, favorecem a aprendizagem, oferecem atividades físicas prazerosas. A brincadeira deve ser vista como uma forma lúdica e prazerosa de se desenvolver e criar respostas em nossas vidas. Se hoje, nós adultos, adotássemos brincadeiras consideradas “infantis” talvez seríamos adultos bem mais desenvolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os primeiros grandes inspiradores de Escola Nova foram os escritores Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Froebel e John Dewey. No Brasil vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Destacam-se: Rui Barbosa, o filósofo e pedagogo John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Roger e Paulo Freire, que continuam inspirando quem pensa e produz conhecimento sobre o campo da inovação em educação.

No Brasil, na primeira metade do século XX, desenvolveu sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil propagou-se o ideário escolanovista, onde acreditava que a educação é o elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nela.

Para John Dewey (1899, p. 37), a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida. Assim a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Neste sentido, os teóricos da educação, atualmente vem-se discutindo bastante sobre o ensino-aprendizagem da matemática no Brasil, a crescente desvalorização do ensino tem provocado questionamentos sobre qual o real motivo pelo qual os alunos sentem tanta dificuldade em aprendê-la. Os bloqueios encontrados em sala de aula estão cada vez mais frequentes e vem-se tornando assustadora a falta de interesse e o medo que os alunos sentem da matemática.

Assim, o Brasil teve a oportunidade de conhecer importantes personalidades como Claparède, entre outros, que difundiram seus estudos na área de psicologia infantil principalmente sobre o jogo, com o intuito de minimizar as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas áreas que mais apresentam déficit em rendimento escolar e uma das alternativas era trabalhar atividades lúdicas nas salas de aula.

Observando a utilização de jogos na sala de aula, ainda podia-se perceber que seu uso no ensino da Matemática no período de expansão dos ideais escolanovistas, não passava de emprego do material concreto, substituindo o ensino verbalista vigente. A ação lúdica da criança ainda não era desenvolvida. Nos anos 30, o jogo tornava-se capaz de atender interesses e necessidades infantis que se contrapunham ao tradicional, sendo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Claparède (1956 p. 435-438) comenta que: todos os jogos são educativos. Reserve-se, porém, o nome dos jogos ou brinquedos combinados de maneira que proporcionem um desenvolvimento sistemático de espírito ou inculcar certos conhecimentos positivos. O autor defende que o jogo pode auxiliar a criança a conseguir realizar os objetivos presentes em sua mente, desde que seja feito com habilidade.

O movimento escolanovista infiltrou-se na Educação Física e aumentou a perspectiva do jogo como recreação, atividade que colabora com o desenvolvimento físico do aluno. A exploração do jogo como modalidade recreativa manifestou -se na estrutura de organismos oficiais. A concepção escolanovista defende a recreação como atividade orientada que busca a formação do corpo e habilidades cognitivas, sociais e morais.

Entre os escolanovistas, Fernando de Azevedo muito contribuiu para divulgar o jogo em instituições infantis, que concebia a infância enquanto época de crescimento e desenvolvimento, estimulando a adoção do jogo livre como forma de atender às necessidades e interesses da criança. Partindo das ideias de Decroly, (1978) criou um método de ensino globalizado, com o objetivo de evitar a fragmentação do ensino e atender o interesse e destinados ao desenvolvimento motor e intelectual.

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tornar o material de jogo, mas têm por meta a de fornecer a criança objectivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições frequentes em relação à retenção e as capacidades intelectuais da criança (Decroly, 1978, p. 23).

Assim, percebe-se que a educação das primeiras décadas utilizou os princípios de Dewey e Decroly, valorizando o jogo que aparece como atividade livre, que dá prazer e estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Pois a partir dos jogos a criança consegue desenvolver várias habilidades, construindo assim novos conhecimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática PCN's (1998), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em relação à inserção de jogos no ensino de Matemática, pontuam que estes:

Uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (Brasil-PCNs, 1998, p. 46).

A matemática desde muito tempo sempre foi um desafio para os professores, pois os alunos nem sempre demonstram interesse em compreender, seja pela dificuldade em assimilar os conteúdos ou por falta de uma metodologia diferenciada. Antigamente trabalhava com material abstrato, geralmente preocupando-se em ensinar métodos elaborados por pessoas que dedicam todo seu tempo para resolver problemas e acabavam descobrindo fórmulas que na realidade funcionam muito bem.

Para Negrine, (2000, p. 35), a matemática é uma disciplina maravilhosa, a qual permite ao homem resolver diversos problemas do cotidiano, propiciando momentos de divertimento, porém, isso só é possível se o professor dispuser a pesquisar as curiosidades e particularidades existentes relacionadas a matemática, colocando ao alcance de todos os conhecimentos incorporados, para que com isso tenhamos mais respeito e admiração por essa disciplina, ao invés do temor por ela. Para isso, faz-se necessário que as experiências sejam repetidas quantas vezes for preciso, para que os conceitos sejam entendidos da melhor forma possível.

Segundo Novaes, (2005, p. 76), o jogo é uma atividade lúdica tão antiga quanto a humanidade, pois propiciou ao ser humano aprender normas de comportamento e regras que o ajudaram a se tornar adulto inserido na sociedade. Acredita-se que se utilizado como recurso didático o jogo contribuirá para que ocorra uma aprendizagem mais qualitativa, pois os jogos devem fazer parte integrante das aulas de Matemática, uma vez que geram desafios.

O autor afirma que estes desafios vão além do âmbito cognitivo, relacionando o conteúdo escolar a uma metodologia diferenciada. A utilização dos jogos na matemática deve priorizar o caráter educativo, por esse motivo é fundamental que o professor conheça, avalie e estabeleça a sua possibilidade de uso diante de conceitos que pretende trabalhar. Os jogos podem substituir diversas atividades repetitivas ou de forma mecânica utilizando assim a famosa decoreba.

Nas palavras do autor, quando os alunos jogam, eles realizam cálculos mentais e eles não são aleatórios e nem tampouco desvinculados de um contexto maior. Há um objetivo para se realizar tais cálculos, objetivo estes que nas atividades repetitivas não se concretiza.

O jogo não é apenas entretenimento, é um meio de enriquecer o desenvolvimento intelectual; brincando a criança se sente pertencente a um grupo. O brincar envolve emoções, afetos, inteligências e movimentos. Brincar deixa a criança mais flexível, e busca alternativas de ações para situações cotidianas.

[...] A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança, compreendendo suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral (Novaes, 2005, p. 46).

Sabendo da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, não se pode deixar de defender seu valor dentro do contexto escolar, uma vez que a escola acolhe crianças em fase de crescimento, ativas e dispostas a aprender. Segundo Almeida, (1998, p. 21), os colégios jesuítas foram os primeiros a valorizar o jogo dentro do ambiente educacional e, aos poucos, foram mudando a opinião de radicais com relação aos jogos, conforme ressalta que:

[...]. Os jesuítas editaram em latim tratados de ginástica que forneciam regras dos jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios a dança, a comédia, os jogos de azar, transformados em práticas educativas para aprendizagem da ortografia e da gramática (Almeida, 1998, p.21)

Neste sentido, conforme o autor, o jogo auxilia no desenvolvimento do caráter linguístico da criança, pois através da brincadeira a criança organiza sua linguagem. “Se tivessem dado às crianças o tempo suficiente para jogar e brincar, teríamos menos problemas de linguagem mais tarde, porque a linguagem se forma pela necessidade de expressar, de comunicar alguma coisa (Dinello, 1984, p.36).

Na Educação Infantil, percebe-se que o lúdico está muito mais presente e atua diretamente no desenvolvimento dos bebês. O brincar auxilia no desenvolvimento da fala, motor, cognitivo, emocional e social da criança. Para Almeida, (1998, p. 26), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso são indispensáveis à prática educativa”.

Buscando respostas sobre como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores percebemos que o uso de jogos lúdicos, como recursos metodológicos, podem ser a saída para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (Pereira, 2006, p. 32).

Em síntese, a utilização de jogos e atividades lúdicas, como estratégia de ensino pode contribuir para despertar o interesse dos alunos pelas atividades da escola e melhorar o desempenho dos mesmos, facilitando a aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e exploratório, articulado a uma perspectiva qualitativa, a técnica utilizada foi questionários de perguntas estruturadas com os docentes e discentes da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Considerando que:

Pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. E pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como [...] e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc, (Gil, 2008, p.32-44).

Para Ludke e André (1986, p. 26):

O resultado qualitativo acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Nessa busca o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação.

Nesse contexto, objetivou-se explorar a escola-campo a fim de coletar informações junto aos professores, através de questionários, enfatizando a temática em questão. Organizou-se questionários abertos, cujas respostas foram posteriormente catalogadas

como forma de amostragem da citada pesquisa. Após a coleta, os dados foram tabulados em uma planilha do Word e organizados em forma de gráficos, objetivando a obtenção de percentuais relativos à resposta de cada item.

ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADO

Após apresentar a escola e corpo docente que foram os sujeitos de nossa pesquisa, iniciamos a discussão dos resultados, estabelecendo uma relação entre os questionários respondidos pelos professores e o referencial teórico estudado. Descreveremos aqui os dados das entrevistas dos mesmos que dizem respeito ao entendimento sobre o lúdico, a presença e espaço do lúdico na escola, as vantagens e limitações de se trabalhar com essas estratégias de ensino.

Todavia, o lúdico faz parte do universo infantil, através dele a criança aprende de maneira prazerosa, desenvolvendo aspectos fundamentais para sua formação humana, psíquica, emocional, cognitiva, social e física. Esse entendimento sobre o lúdico deve permear a formação docente uma vez que suas funções são tão positivas para o trabalho escolar.

Neste sentido, a atividade lúdica não é apenas uma forma de entretenimento para gastar energia, mas sim, um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. A criança precisa de espaço e tempo para se desenvolver através do lúdico e do brincar.

No primeiro questionamento, perguntamos aos professores qual o seu entendimento sobre o conceito de lúdico no ensino da matemática? As respostas foram um consenso. Os docentes descreveram o lúdico como brincadeiras, jogos, música, dança e tudo aquilo que desperta a criatividade e o raciocínio propiciando o aprendizado de forma prazerosa. Apontaram também, o lúdico como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem.

Gráfico 1 - Conceito de lúdico no ensino da Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais.

QUAL O CONCEITO DE LÚDICO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS?

■ Afirmativo ■ Negativo



Fonte: professores do ensino fundamental da EEIBC, 2019.

Na segunda pergunta aos professores, por ser uma escola inserida no centro da cidade, mas agrega diversos estudantes da zona ribeirinha da Amazônia, pergunta-se aos professores se já conheciam a metodologia ativa de jogos e brincadeiras, com que frequência utilizam em sala de aula?

Com relação a metodologia ativa de jogos e brincadeiras todos tem conhecimento. Em relação a frequência de uso em sala de aula, todos disseram que o lúdico faz parte da rotina e alguns utilizam semanalmente, outros diariamente ou sempre que possível em suas aulas. Dentre eles, alguns professores destacaram que utilizam o lúdico para reforçar o que não foi possível atingir da maneira tradicional, quando há necessidade de mudança de estratégia.

Foi interessante notar que os mesmos utilizam o lúdico quando é preciso reforçar valores, memorizar conteúdos e melhorar a integração do grupo. Conforme expressa:

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado um sistema de interações, começa com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até as ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas sobre os indivíduos atuais (Piaget, 1973a, p.40).

E, essa definição de integração social em Piaget (1973) é o que faz explicar a sociedade como um conjunto de totalidades humanas que, a depender do grau de regulamentações estabelecidas pelos indivíduos que a compõem, organizam-se como coletividade ou agrupamento nas relações entre as crianças, portanto, os trabalhos em grupo devem ser estimulados dentro da sala de aula, a fim de propiciar um desenvolvimento social saudável e os jogos são utilizados semanalmente em sala de aula.

Gráfico 2 - Metodologia ativa de jogos semanalmente no Ensino Fundamental Anos Finais.

QUAL A FREQUENCIA DA METODOLOGIA ATIVA DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA?



Fonte: professores do ensino fundamental da EEIBC, 2019.

Na terceira pergunta, buscou-se saber se os professores desenvolvem e buscam trabalhar com novas metodologias para a sua prática didática em sala de aula, principalmente, no ensino da matemática com jogos de raciocínio lógico. Diante dos questionamentos os professores descreveram em unânime que trabalham com jogos de tabuleiro, bingos e outros, semanalmente para que os estudantes possam aprender brincando.

Portanto, diante das respostas, percebe-se que o lúdico tem seu espaço delimitado na sala de aula e, para que o professor possa desenvolver uma aula dinâmica e diversificada é necessário construir seu próprio materiais didáticos.

Gráfico 3 - Jogos de raciocínio lógico no ensino da matemática.

COMO SÃO UTILIZADOS OS JOGOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL?



Fonte: professores do ensino fundamental II, da EEIBC, 2019.

Portanto, introduzir novas práticas metodológicas em sala de aula como uma prática inovadora é mostrar suas particularidades em face de outras disciplinas. Isso revela um grande desafio para os professores, em virtude da falta de conhecimentos metodológicos e pedagógicos, como também o comprometimento em desenvolver um trabalho diferenciado para obter um resultado satisfatório.

Neste sentido, para melhor compreender a contribuição dos jogos lúdicos no ensino da matemática no aprimoramento da formação dos estudantes, realizou-se uma pesquisa em documentos legais para contextualizá-la, confrontá-la e analisá-la, a partir da LDB de nº 9.394/96, Art. 32, Inciso I, II e III, propõe que o ensino fundamental será obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996, p. 17).

Nesse contexto, o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9,394/96), enfatiza sobre a importância desta perspectiva pedagógica quando destaca o objetivo do ensino com ênfase a formação básica do cidadão, mediante ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, na ampliação de suas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nesta perspectiva, o professor de qualquer área do conhecimento necessita cumprir com a sua função de estimular o aluno, capacitá-lo e qualificá-lo nos domínios dessas competências e habilidades.

Diante dessa compreensão, a (LDB N° 9,394/96) expõe que o professor tem liberdade para fomentar novas experiências pedagógicas em suas aulas. Essa experiência se efetiva na atividade de jogos lúdicos diversos que podem ser desenvolvidos com os estudantes em todo o ciclo da educação básica.

Acreditamos que nessa experiência, comprovou-se a necessidade, por parte dos profissionais da educação, de ter clareza do seu papel de agentes sociais e políticos, uma vez que: “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22, p. 24). Daí a importância de um ensino desafiador para desenvolver as diversas habilidades dos estudantes.

Desse modo, várias razões são justificadas e definidas nas finalidades previstas na LDB n° 9.394/96, Art. 35, do qual podemos ressaltar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p. 19). Se deve ensinar também para que os educandos possam desenvolver as competências específicas de matemática do Ensino Fundamental II de:

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo;
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- [...]. 8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (Brasil-BNCC, 2018, p. 269).

Nesta perspectiva, exposta pela a BNCC (2018), quando assinala que a disciplina de matemática como um domínio crítico da realidade, possa no seu processo de ensino, desenvolver as competências específicas dos estudantes do Ensino Fundamental II. E, as salas de aula são os espaços para a construção dessa formação, tornando-se possível efetivar um bom trabalho, voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico, o espírito de investigação, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

No entanto as atividades pedagógicas com jogos lúdicos, consistiu em um trabalho que exige estudos e pesquisas aprofundadas do tema proposto, pois é sabido que todas as estratégias de aprendizagens são desenvolvidas para que os sujeitos envolvidos se apropriem dos conhecimentos e que estes possam contribuir de modo a serem capazes de se aprimorar a capacidade de raciocinar de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir,

dentre tantas outras. Essas atividades são desafios para tirar os estudantes da zona de conforto e fazer com que eles superem suas dificuldades inerentes ao ensino da matemática.

Assim sendo, este é o propósito do ensino da matemática, por intermédio de um instrumento pedagógico eficiente, como por exemplo: os jogos lúdicos, brincadeiras, tabuleiros, pesquisa, como tantos outros existentes, possibilitará aos estudantes poderem desenvolver as competências e habilidades que são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. “A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc” (Brasil, 2018, p. 270). Visto que, essa noção também se demonstra em muitas ações do cotidiano e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse breve relato seguido de reflexão e de forma descritiva objetivamos explicitar outras dificuldades e estranhamentos que os educandos podem encontrar na leitura de textos e obras filosóficas importantes. Este visa apresentar uma pequena parte dos resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa.

Essa experiência pedagógica ora descrita foi desenvolvida no ensino da Matemática que possibilitou uma abordagem diferenciada para os estudos, debates e discussões realizadas em sala de aula. Neste trabalho, não defendemos a ideia de transformar as aulas de matemática num momento de entretenimento sem objetivos pedagógicos e sim em atividades dinâmica, lúdicas, prazerosas e muitas vezes penosas em relação ao rigor que se deve ter ao produzir aulas como essa.

Ressalta-se que foi relevante o resultado da pesquisa para o pesquisador e para os profissionais da educação que ministram aulas de matemática, sobretudo, porque puderam, por meio dessa experiência e estudo, como sujeitos do processo educativo, aprender o quanto os professores de matemática contribuem na reflexão sobre os problemas existentes e como podem solucioná-los.

Assim, acredita-se que a proposta sugerida na temática proposta foi adequada e viável para compreender outras dificuldades que interferem na aprendizagem dos estudantes, viabilizando aos professores novas propostas metodológicas para trabalhar os conteúdos matemáticos em sala de aula de uma forma diferente e, de certo modo, divertida, harmoniosa, de maneira ativa, dinâmica e mais humanizada sem perder o objetivo proposto.

No entanto, este é o propósito do ensino da matemática, por intermédio de um instrumento pedagógico eficiente, como por exemplo: os jogos lúdicos, brincadeiras, tabuleiros, pesquisa, como tantos outros existentes, possibilitará aos estudantes poderem desenvolver as competências e habilidades que são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth *et al.* **A Informática em escolas da rede estadual de São Paulo: expectativas e realidade**, 1998.
- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar. **Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Fundamental II**. SEDUC, Manaus-Am, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de Nº 9.394/96**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática para o Ensino Fundamental II**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 2018.
- DINELLO, Dom Raimundo. **A expressão lúdica na educação da infância**. Santa Cruz do Sul: Gráfica Universitária da Apesc, 1984.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRINE, A. **O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade**. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. SANTOS, S. M. P. dos. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NOVAES, B. W. D. **As contribuições de Jean Piaget para a educação matemática**. Anais – Educere, p. 81-92, 2005.
- PEREIRA, A. C. C; VASCONCELOS, C. B. **Educação Matemática: concepções sobre o Ensino e aprendizagem em Matemática**. Rematec. – Natal: UFRN. Vol. 1, n.1 jul.2006.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/ UNESCO, 1973a.
- SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. In: Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância. 1993.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 1899.
- CLAPARÈDE, Edouard. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Tradução de Kishimoto Tizuko Morchida. 6ª ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1956.

O Estudo da Linguagem como Facilitadora do Ensino e Aprendizagem em Matemática: Relato de Experiência do Curso de Cálculo Durante a Pandemia de Covid-19

The Study of Language as a Facilitator of Teaching and Learning in Mathematics: Experience Report from the Calculus Course During the Covid-19 Pandemic

Lucas de Almeida Felinto

<http://lattes.cnpq.br/2446872524414609>

Enne Karol Venâncio de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/9573274623612511>

Juan Carlo da Cruz Silva

<http://lattes.cnpq.br/6960508882445940>

RESUMO

Neste trabalho relatamos uma experiência na área de Educação Matemática por meio da descrição de um curso de Cálculo I, que foi ministrado remotamente nos primeiros momentos da pandemia da covid-19 no Brasil. Esta disciplina está relacionada a dois projetos que foram desenvolvidos neste período. O primeiro é um projeto de extensão denominado “Matemática Básica: Apoio aos Estudos em Tempos de Pandemia”, e o segundo é um projeto de pesquisa denominado “A Linguagem como Facilitadora no Ensino-Aprendizagem em Matemática”. Desta forma, este relato de experiência tem como objetivo principal apresentar as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, bem como resultados obtidos por meio de aplicações de questionários no início e no final do seu período de execução.

Palavras-chave: cálculo i; covid-19; educação matemática; extensão.



ABSTRACT

This paper reports an experience in the field of Mathematics Education through the description of a Calculus I course, which was taught remotely during the early stages of the covid-19 pandemic in Brazil. This course is related to two projects developed during this period. The first is an outreach project called “Basic Mathematics: Support for Studies in Times of Pandemic,” and the second is a research project titled “Language as a Facilitator in Mathematics Teaching and Learning.” Thus, the main objective of this experience report is to present the activities carried out throughout the course, as well as the results obtained through questionnaires applied at the beginning and end of its implementation period.

Keywords: calculus i; covid-19; mathematics education; outreach.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 se disseminou rapidamente pelo mundo, chegando ao Brasil no início de 2020, teve um impacto significativo nas atividades cotidianas. Para conter o vírus, medidas de distanciamento social foram implementadas, o que afetou as escolas e levou à necessidade de adaptação a essa nova realidade. Isso resultou em implicações não apenas para a saúde física, mas também para a saúde emocional da população, devido ao aumento da preocupação, do estresse e à ociosidade.

No Brasil, as escolas tiveram que fechar suas portas em março, deixando muitos alunos sem acesso às aulas presenciais e ao apoio educacional. Para enfrentar essa situação, foi decidido utilizar o ensino online como alternativa, atendendo tanto a alunos do Ensino Médio quanto a adultos da comunidade que desejavam aprimorar seus conhecimentos em Matemática. Essa abordagem visava ocupar o tempo dos alunos com atividades educacionais essenciais e garantir que eles não perdessem o contato com os conceitos matemáticos fundamentais, que são cruciais para seu progresso acadêmico futuro.

De acordo com pesquisa do Diário do Nordeste, a pandemia trouxe desafios significativos para a educação, tornando o aprendizado sem o suporte das escolas uma tarefa árdua, especialmente sem iniciativas para apoiar os alunos afetados pela interrupção das aulas presenciais. Estatísticas da Unesco, mencionadas pelo R7 em março, revelaram que cerca de 1,37 bilhão de alunos em todo o mundo foram afetados pela suspensão das aulas, afetando aproximadamente 80% dos estudantes matriculados. Além disso, uma pesquisa mais recente divulgada pelo G1 em agosto indicou que 20% dos estudantes brasileiros não receberam nenhuma atividade escolar durante a pandemia de covid-19. Esses números destacam os desafios do ensino remoto durante a pandemia em 2020 e a necessidade de projetos de apoio educacional.

Nesse cenário desafiador, o IFRN Campus Natal Central tomou a iniciativa de desenvolver um projeto de extensão que empregou a plataforma Google Meet para oferecer apoio aos estudantes do ensino médio e posteriormente aos estudantes do ensino superior durante a pandemia de covid-19. Esse projeto foi subdividido em cinco cursos distintos,

abrindo desde conceitos elementares de Matemática até tópicos avançados de cálculo, com o intuito de atender a várias necessidades educacionais dos alunos impactados pela crise sanitária. Paralelamente, foi, também, submetido um projeto de pesquisa focado na linguagem matemática, o qual serviu como inspiração para a criação do curso de cálculo.

O projeto de pesquisa forneceu a base para o desenvolvimento de nosso trabalho. A partir das descobertas dessa pesquisa, concebemos um módulo de ensino que foi incorporado ao curso de Cálculo I parte projeto de extensão, destacando a importância dos conceitos e enfatizando a linguagem matemática como um meio facilitador da aprendizagem.

Escolhemos esse tema devido às nossas experiências e aos resultados da pesquisa, que revelaram que o ensino de Cálculo I em cursos superiores muitas vezes é conduzido de maneira rígida, com pouca ênfase na compreensão dos conceitos, algo fundamental para um aprendizado sólido. Portanto, desenvolvemos um módulo de ensino voltado para os conceitos fundamentais de Cálculo I e o implementamos em um curso intitulado “Curso de Cálculo: Conceitos Básicos de Limites, Derivadas e Integrais”, que foi ministrado pela professora coordenadora do projeto de extensão e do projeto de pesquisa ao qual estava vinculado.

INSUCESSO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CÁLCULO

O ensino e aprendizagem de Cálculo pode ser abordado por meio de diversos referenciais teóricos que fornecem fundamentos pedagógicos e conceituais. A Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky destaca a interação social e o suporte como elementos cruciais no desenvolvimento cognitivo, sugerindo a promoção da colaboração entre alunos e professores no ensino de Cálculo.

Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Ele acreditava que a linguagem é a principal ferramenta de mediação que permite a comunicação e a interação social, servindo como um meio para a apropriação do conhecimento.

Sendo assim fundamental para o desenvolvimento cognitivo enquanto atua como um instrumento de auxílio à reflexão do indivíduo e à solução de desafios mais complexos. A linguagem molda o pensamento e a consciência, evoluindo da comunicação externa para uma “fala interna individual”, possibilitando a realização de pensamentos abstratos e a capacidade de resolução autônoma. Durante esse processo, a “conversa egoísta” ou “privada” cumpre um papel intermediário ao auxiliar na orientação das ações e resolver desafios até se modificar em pensamento interno.

Além disso, a linguagem facilita a interação social, sendo crucial para a aprendizagem, que ocorre inicialmente no nível social e depois se internaliza. Através da linguagem, ocorre a interação entre indivíduos, facilitando a participação em atividades que promovem seu desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela também é o principal veículo para a transmissão cultural, permitindo o acesso e incorporação de conhecimentos, valores e práticas, formando, assim, as capacidades cognitivas.

Portanto, para Vygotsky, a linguagem é um elemento importante para o desenvolvimento cognitivo porque atua como um mediador que permite a construção do conhecimento e a transformação do pensamento, além de ser o veículo principal de interação e transmissão cultural.

Contudo, antes de explorarmos teorias de aprendizagem que mais nos atraem ou que consideramos mais apropriadas para uma determinada situação em sala de aula, é crucial analisarmos a dinâmica do ensino e aprendizagem de Cálculo. Segundo uma pesquisa divulgada no G1, a disciplina de Cálculo é encarada com apreensão por partes dos estudantes de engenharia e matemática da Unicamp, apresentando uma taxa de reprovação e evasão de 77,5% no período de 1997 a 2009. Esses dados reforçam a visão de Oliveria e Raad (2012), que identifica uma cultura de reprovação no ensino de Cálculo nos cursos de nível superior.

Em seu trabalho, Oliveira e Raad (2012) analisam as taxas extremamente altas de reprovação especificamente no ensino de Cálculo Diferencial e Integral em cursos de graduação, especialmente em áreas como Engenharia, Física e Matemática. O autor propõe que existe o que pode ser denominado de “cultura de reprovação” - resultante de práticas educacionais que afetam significativamente a maneira como o Cálculo é ensinado, aprendido e avaliado nas universidades.

Os autores propõem que há uma cultura institucionalizada de reprovação no ensino de Cálculo. Ela é caracterizada por um conjunto de práticas que resultam em altas taxas de fracasso dos alunos. Essa cultura se revela por meio de currículos muito teóricos, métodos de ensino que favorecem a memorização e aplicação de fórmulas muito mecânicas. A existência dessa cultura tem efeitos negativos tanto no ensino quanto na aprendizagem porque professores e instituições consciente ou inconscientemente sustentam práticas que não levam a uma compreensão profunda dos conceitos de Cálculo. Para os autores, há várias razões para a persistência dessa cultura; incluindo fatores históricos e sociais que moldaram o ensino superior, a crença mantida por muitos de que o Cálculo deve atuar como um “filtro” para selecionar alunos mais capazes. Em outra linha de pensamento, os autores discutem: a falta de preparação dos alunos em relação à matemática básica na entrada para o ensino superior também contribui para dificuldades no aprendizado de Cálculo.

O artigo propõe mudanças no ensino de Cálculo para superar a cultura de reprovação, como a adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas e centradas no aluno, o uso de metodologias ativas de aprendizagem (como ensino por projetos, aprendizagem colaborativa e tecnologia educacional), e uma reformulação das práticas de avaliação para focar na compreensão conceitual ao invés de apenas habilidades técnicas. O autor questiona e incentiva repensar o papel do Cálculo no currículo e como ele pode ser ensinado de maneira mais efetiva e humanizadora.

Em suas conclusões de Oliveira e Raad, destaca-se a persistência da tradição de reprovação, apesar da disponibilidade de bons livros didáticos, práticas pedagógicas eficazes e diversas iniciativas para reduzir o insucesso dos estudantes em Cálculo. Mesmo com serviços como monitorias, revisões de conteúdos de Matemática básica, flexibilização do rigor e ênfase em aspectos intuitivos e aplicativos, a reprovação continua a ser um problema crônico, mantendo-se como uma verdadeira tradição, enfatizando que, por se tratar de uma cultura, qualquer mudança será gradual.

Pagani e Allevato (2014) fizeram o mapeamento das pesquisas existentes em repositórios de programas de pós-graduação. As autoras selecionaram e analisaram 28 dissertações e destacamos duas conclusões que, ao nosso ver são pertinentes ao debate que buscamos tratar. Pagani e Allevato (2014) concluíram que os altos índices de reprovação na disciplina constituem-se na principal motivação para tais pesquisas e que “no ensino de Cálculo, há sempre a prevalência da técnica sobre o significado” (Pagani e Allevato, 2014, p. 70). Essa compreensão sobre a necessidade de inversão da prevalência da técnica sobre o significado subsidiou a proposta de projeto de extensão que descreveremos adiante.

Acreditamos que uma transformação significativa do ensino de Matemática, em particular o ensino de Cálculo, pode começar com a renovação dos educadores matemáticos, apontando para a necessidade de uma abordagem inovadora na prática pedagógica. Essa renovação não apenas exigirá a implementação de métodos eficazes de ensino, mas também a promoção de uma mentalidade que valorize a compreensão profunda e significativa dos conceitos de Cálculo, visando uma mudança duradoura na abordagem educacional. Considerar as características dos alunos, os recursos disponíveis e os objetivos educacionais é essencial para criar estratégias eficazes que promovam uma compreensão profunda e significativa dos conceitos matemáticos. Ao adotar uma abordagem multifacetada e flexível, os educadores podem proporcionar uma experiência de ensino enriquecedora que atenda às necessidades diversificadas dos alunos.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso de Cálculo teve como propósito oferecer suporte nos conceitos fundamentais de limites, derivadas e integrais. Integrando o projeto de Extensão “Matemática Básica - Um Auxílio aos Nossos Estudos em Tempo de Pandemia” e o projeto de Pesquisa “O Estudo da Linguagem como Facilitadora do Ensino-Aprendizagem em Matemática”, as aulas foram ministradas de 09 a 27 de novembro de 2020 contando com três de conteúdos: Limites, Derivada e Integral.

As inscrições foram conduzidas pelo Instagram do projeto @monitoriaannway, por meio do link disponibilizado na Bio: <https://annway.github.io/>. Disponibilizamos um mínimo de 20 vagas para a comunidade interna e 20 vagas para a comunidade externa ao IFRN, com inscrições abertas em 05/11/2020. As aulas foram realizadas via Google Meet, totalizando uma carga horária de 40 horas, contando com o suporte de três monitores para esclarecer dúvidas dos alunos. Ao todo, 40 alunos foram selecionados, sendo que 26 concluíram o curso.

O objetivo das aulas foi proporcionar aos participantes a apropriação e internalização dos conceitos de limites, derivada e integral. Para atingir esse fim, utilizamos slides elaborados em ambiente TeX, um programa sofisticado voltado para a produção de texto digitado de alta qualidade, especialmente para caracteres matemáticos. Além disso, incorporamos modelos de gráficos e funções criados no software GeoGebra, juntamente com a resolução de questões de concursos. Paralelamente, foram aplicados dois questionários, cujos resultados foram analisados e discutidos. No quadro a seguir apresentamos a distribuição das aulas.

Quadro 1 - Conteúdo por aula.

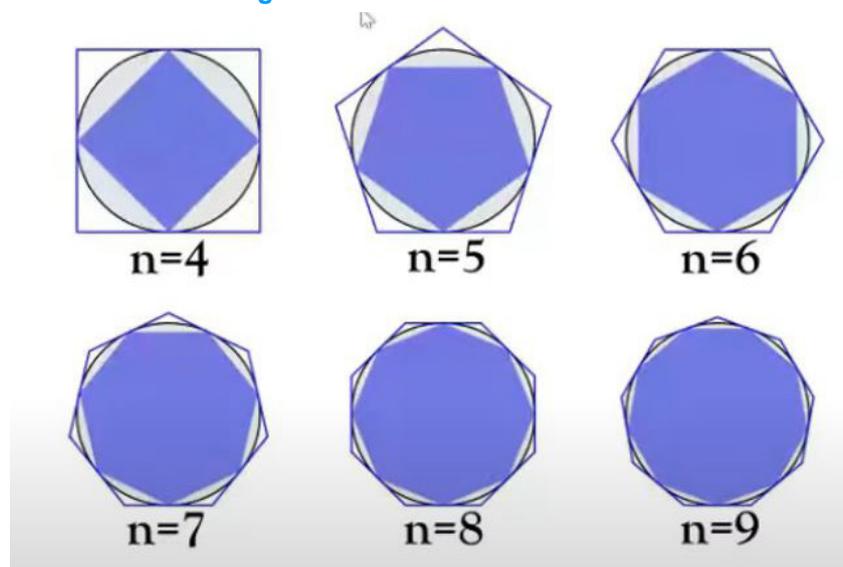
Aula 1	Introdução do curso, história do cálculo, produtos notáveis e fatoração
Aula 2	Noção intuitiva do limite, limites, definição e propriedades, limites laterais
Aula 3	Limites infinitos e no infinito, exercícios
Aula 4	Definição de derivada, noção algébrica e geométrica, derivadas elementares
Aula 5	Derivada de funções exponencial e logarítmica derivadas por substituição
Aula 6	Derivabilidade, continuidade e Exercícios
Aula 7	Aplicações de derivadas construção de gráficos e uso da derivada na física e química
Aula 8	Noções de integrais, propriedades e exercícios

Fonte: próprios autores.

Podemos destacar na distribuição dos conteúdos que a intencionalidade foi de abarcar todas as principais noções de uma disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, mas a ênfase dada sempre privilegiou a linguagem e os conceitos, mais do que os algoritmos e métodos de operacionalização.

Inicialmente, a metodologia consistiu em introduzir ao desenvolvimento histórico dos conceitos de limites, integrais e derivadas, explorando as contribuições fundamentais de matemáticos da antiguidade, como Arquimedes e a ideia do método da exaustão, até os avanços posteriores promovidos por grandes nomes como Newton, Leibniz e Cauchy. Essa introdução histórica permite a compreensão do contexto e da evolução desses conceitos, enriquecendo o entendimento sobre a relevância e aplicabilidade.

O método da exaustão, criado pelos matemáticos gregos como Eudoxo (408 a.C - 355 a.C) e usado por Arquimedes (287 a.C. - a.C 212 a.C.), é uma técnica para calcular áreas, volumes e comprimentos aproximando figuras complexas por outras mais simples. Ele consiste em dividir uma figura geométrica em partes menores, como polígonos ou cilindros, cujas áreas ou volumes podem ser calculados. À medida que essas divisões aumentam e se tornam cada vez menores, a soma dos elementos tende a “esgotar” o espaço da figura original, aproximando-se do valor exato desejado. Esse método é um precursor do cálculo integral moderno.

Figura 1 - Método da exaustão.

Fonte: próprios autores.

Após a fundamentação histórica, os alunos puderam vislumbrar a evolução dos conceitos do cálculo por meio dos grandes nomes que contribuíram para a formalização do cálculo, como mostrado na imagem 2. Para cada um dos conceitos presentes na imagem, foram contextualizados o momento histórico em que a matemática estava e a importância das contribuições desses estudiosos.

Figura 2 - Evolução dos conceitos do cálculo.

O Cálculo teve, grosso modo, a seguinte sequência histórica:

- Integrais (Arquimedes)
- Derivadas (Fermat e Descartes)
- Teorema Fundamental (Newton & Leibniz)
- Limites (Cauchy)
- Números Reais (Cantor & Dedekind)
- Arimetização da Análise (Weierstrass)

Fonte: próprios autores.

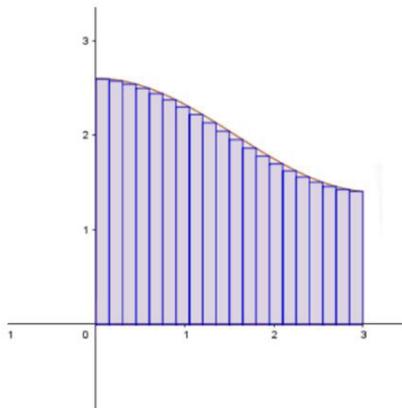
Ao encerrar a abordagem histórica as aulas expositivas se aprofundaram nos conceitos de forma clara e didática. Nessas ocasiões, trabalhou-se o entendimento dos conceitos mais importantes do cálculo, construindo a teoria do início, explicando terminologias, expressões, notações e simbologias inerentes ao estudo do cálculo, por fim chegando ao conceito formalizado. Além disso, foram realizadas aulas práticas, focadas na resolução de exercícios e questões de provas de concursos, o que foi essencial para fixação do conteúdo.

No início de um conteúdo é resgatado as noções intuitivas, por exemplo, ao abordar as integrais foi feita uma retrospectiva do método da exaustão, porém voltado para um contexto de funções e curvas e aos poucos ampliando as definições até chegar na visão atual do estudo das integrais conforme figura 3. Depois dessa parte mais intuitiva da integral ligada ao método da exaustão foram abordados os seguintes conceitos, respectivamente: Integrais indefinidas, focando nas notações e termos importantes como função primitiva; integrais básicas e suas propriedades; integrais trigonométricas e suas propriedades; integrais definidas e métodos de integração, incluindo método por substituição e o método de integração por partes com exemplos resolvidos passo a passo.

Figura 3 - Método da exaustão aplicado a curva de funções.

Introdução

Método da exaustão



$$S = h_1 \times a_1 + h_2 \times a_2 + h_3 \times a_3 + \dots + h_i \times a_i$$

$$\sum_{1}^{i} h_i \times a_i$$

Fonte: próprios autores.

Na busca por atribuir significado pragmático aos conceitos estudados, também foi dado destaque às aplicações clássicas dos conceitos envolvidos, tais como o cálculo de área por meio da integral (figura 4), pois o problema de cálculo de áreas não poligonais está historicamente associado ao método de exaustão e ao cálculo diferencial e integral.

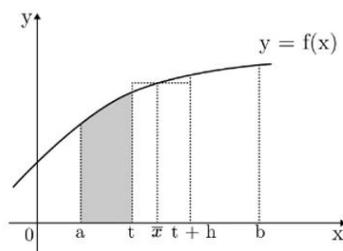
Figura 4 - Área limitada pelo gráfico.

A Integral

Área sob o gráfico de uma função contínua positiva

Vamos representar por $F(t)$ a área limitada pelo gráfico de f , o eixo x e as retas $x = a$ e $x = t$, onde $t \in [a; b]$.

Temos, por exemplo, $F(a) = 0$ e $F(b) = S$



Observemos que $F(t+h) - F(t)$ representa aproximadamente a área de um retângulo de base h e altura igual a $f(x)$, onde x é o ponto entre t e $t+h$. Assim:

$$F(t+h) - F(t) \cong h \cdot f(x)$$

$$\frac{F(t+h) - F(t)}{h} \cong f(x)$$

Fonte: próprios autores.

Um aspecto que merece destaque foi o uso do software Geogebra durante as aulas. O uso dessa ferramenta facilita demonstrar graficamente o comportamento das funções, o que melhora a visualização e a compreensão de conceitos abstratos, como continuidade, pontos de máximo e mínimo, e áreas sob curvas. Essa abordagem visual fez toda a diferença, permitindo entender a matemática de uma maneira dinâmica e interativa.

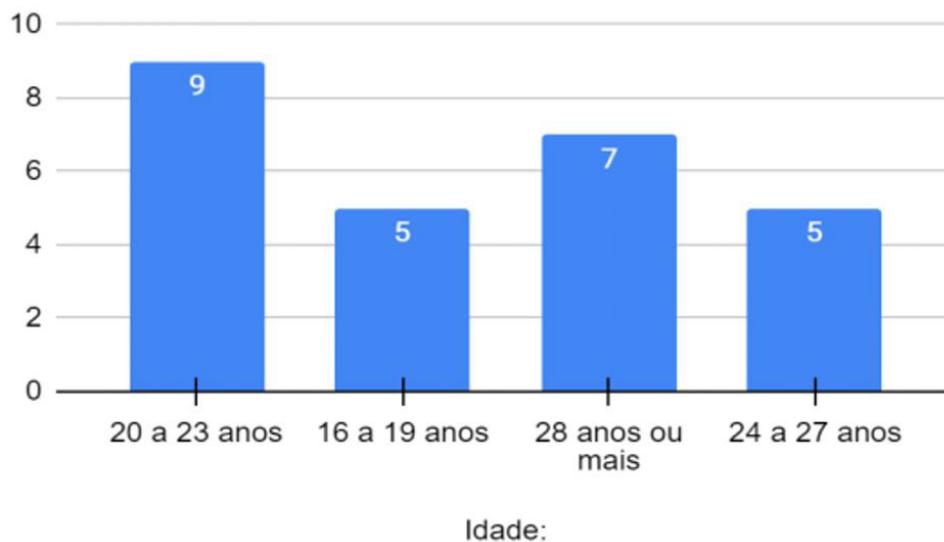
RESULTADOS OBTIDOS

Conforme mencionado anteriormente, foram administrados dois questionários ao longo do curso de Cálculo, um no início e outro ao final. Cada questionário desempenhou um papel distinto na coleta de dados. O primeiro questionário, composto por 16 perguntas, entre abertas e fechadas, teve como propósito traçar o perfil dos participantes do curso. Questões sobre faixa etária, período na graduação, experiência prévia com Cálculo, domínio dos conceitos, habilidade na leitura de definições formais de Cálculo e experiências anteriores com a disciplina foram exploradas para compreender as características dos alunos.

Já o segundo questionário, composto por 11 perguntas e espaço para feedback sobre o curso de Cálculo, buscou captar a percepção dos participantes, especialmente em relação aos conceitos abordados. Indagou sobre a superação de dificuldades, semelhanças e diferenças entre a metodologia do curso e a da disciplina de Cálculo cursada na faculdade. Além disso, procurou compreender de que maneira a metodologia adotada pela professora contribuiu para o aprendizado em Cálculo, destacando os momentos em que a valorização da linguagem matemática foi aplicada para o ensino e aprendizagem dos conceitos.

O primeiro questionário, composto por 12 perguntas abertas e 4 fechadas, envolveu a participação de 26 pessoas, sendo 13 mulheres e 13 homens, distribuídos em grupos etários diversos, conforme ilustrado no gráfico 1.

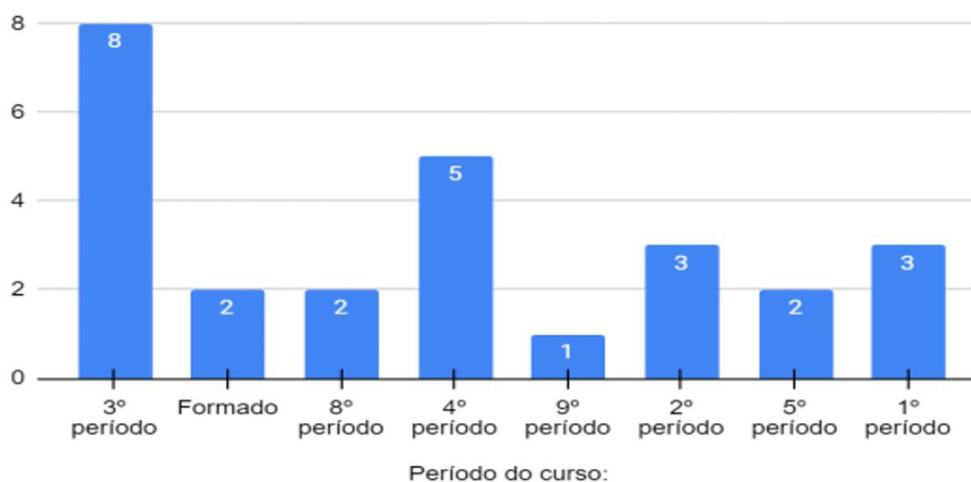
Gráfico 1 - Idade dos alunos.



Fonte: próprios autores.

Com relação ao período do curso (graduação) que estavam quando participaram do curso de Cálculo, nota-se pelo Gráfico 2 que é uma turma bem heterogênea e dentre eles 19 pessoas estudaram o ensino médio em escola estadual, correspondendo a uma maioria de 73%.

Gráfico 2 - Período na graduação.

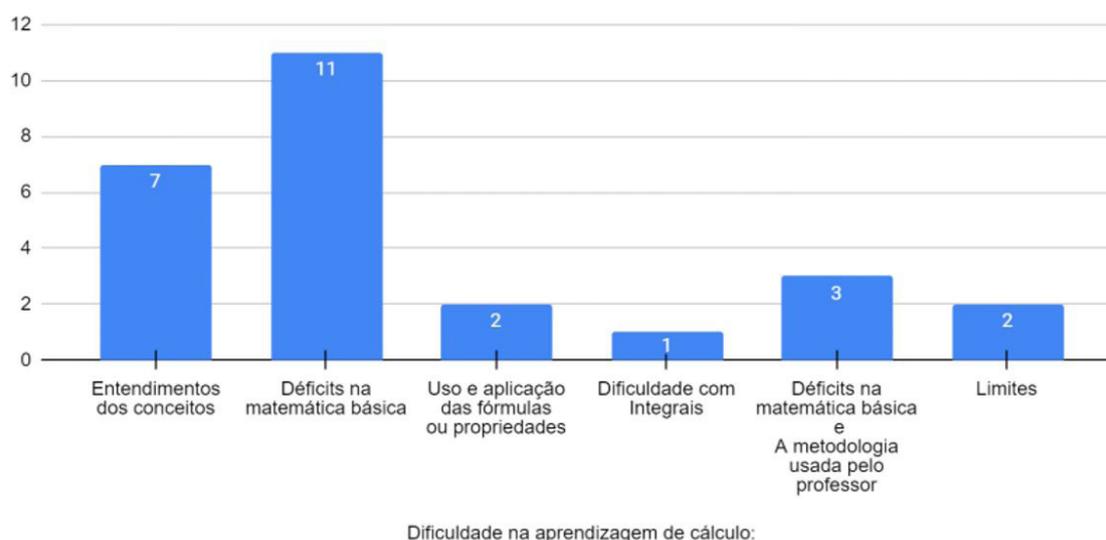


Fonte: próprios autores.

No gráfico acima, pode-se observar que os alunos nos períodos 2, 3 e 4 são responsáveis por cerca de 62% (16 alunos) dos participantes do curso. Quando perguntados se já tinham cursado alguma disciplina de Cálculo 85% disseram que sim, cerca de 22 alunos.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas no aprendizado de cálculo, as respostas abrangeram desafios relacionados à matemática básica, compreensão dos conceitos e obstáculos específicos do Cálculo, conforme evidenciado pelo gráfico 3. É relevante destacar que esses alunos têm experiência prévia em Cálculo, provenientes de cursos diversos, como Matemática, Física, Engenharia e Química. Mesmo alguns encontrando-se no estágio final da graduação, persistem em enfrentar dificuldades no domínio do Cálculo.

Gráfico 3 - Dificuldade na Aprendizagem.



Fonte: próprios autores.

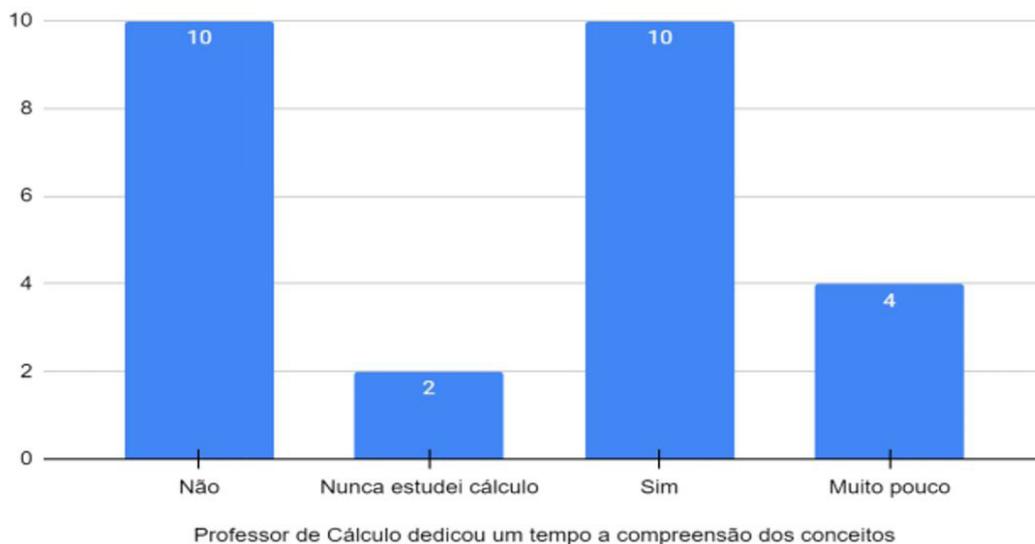
Ao analisar o gráfico acima, destaca-se que a grande maioria das respostas aponta para dificuldades no entendimento dos conceitos e déficits na matemática básica. Em termos percentuais, observa-se que 81% dos alunos do curso mencionaram espontaneamente

que os obstáculos na aprendizagem estão relacionados a esses pontos. É relevante notar que 54% dos participantes admitiram ter déficits na matemática básica, sendo que 73% afirmaram ter cursado o ensino médio em escolas públicas, sugerindo uma possível relação com a qualidade do ensino público.

No que diz respeito à dificuldade no entendimento dos conceitos de Cálculo, que representa 38,5% das respostas, é notável que várias respostas mencionaram a dinâmica de aula adotada pelos professores da disciplina. Alguns alunos associaram essa dificuldade à abordagem de professores que presumem que os alunos têm conhecimento prévio, desconsiderando as lacunas na matemática básica. Além disso, houve referências à dificuldade na compreensão da linguagem matemática utilizada nos conceitos e definições.

Quando questionados sobre se houve dedicação de tempo por parte dos professores para a compreensão dos conceitos nas aulas de Cálculo da graduação, 38,5% dos alunos (10 participantes) responderam afirmativamente, enquanto outros 38,5% responderam negativamente, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Tempo dedicado à compreensão dos conceitos.



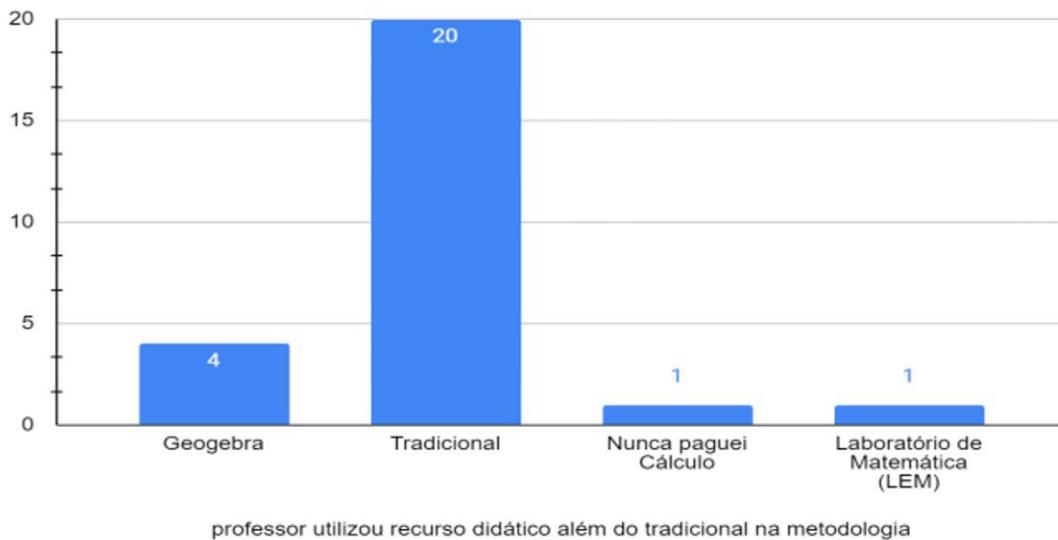
Fonte: próprios autores.

Uma característica bem perceptível nas respostas dessa pergunta em aberto foi que nas respostas positivas (sim) não haviam justificativas, porém as respostas negativas (não ou muito pouco) foram seguidas de uma justificativa na maioria das vezes. As justificativas mais comuns buscavam criticar as ementas dos cursos que fazem o assunto ser ensinado muito rápido, outros criticaram a linguagem matemática utilizado pelo professor que acabou dificultando a compreensão, outros informaram que a maior dedicação se deu a resolução de listas de exercícios, outros disseram que por não ser de um curso de licenciatura não houve um aprofundamento. Outra observação importante é que se colocar num grupo só de respostas os “não” e “um pouco” o percentual sobe para 54%.

Ao serem indagados quanto à metodologia adotada pelos professores nas disciplinas de Cálculo na graduação, se foi utilizado algum recurso didático além dos usuais, como materiais concretos e softwares, 77% responderam que foi utilizado recursos usuais ou tradicionais, como mostra o gráfico abaixo a grande maioria dos professores, pelo menos

nessa amostragem, faz uso somente de uma metodologia tradicional para ensinar Cálculo, com poucos usando softwares como Geogebra.

Gráfico 5 - Recurso metodológico.

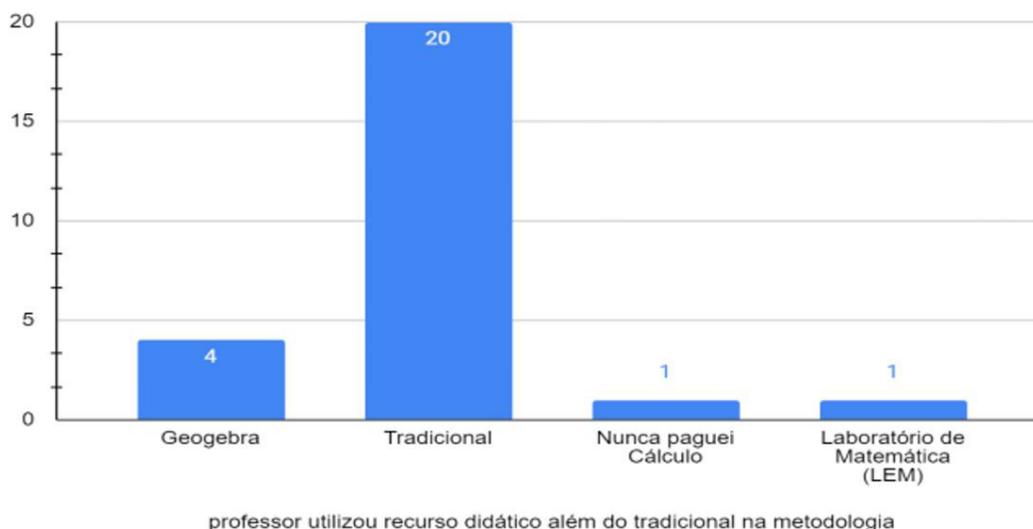


Fonte: próprios autores.

Quando perguntados se perceberam alguma diferença entre a metodologia adotada na primeira aula do curso em comparação a vista na graduação, 81% responderam que viram diferença entre as metodologias. Segundo os alunos a diferença está em juntar a abordagem pela ótica da história da matemática juntamente com o conteúdo tradicional do Cálculo, outros disseram que a linguagem adotada facilitou a entendimento, outros informaram ser importante entender o surgimento dos conceitos do Cálculo. Além disso, foi enfatizado pelos alunos que a metodologia adotada ajuda na aprendizagem dos conceitos, contribuindo para construção de uma base sólida.

Terminado o curso de Cálculo foi aplicado o segundo questionário composto por perguntas em aberto e fechadas, onde 20 alunos responderam. Comparando com o primeiro questionário foram 6 participantes a menos.

Após aplicado o questionário podemos analisar a percepção dos alunos em relação ao curso e a contribuição dele para a sua aprendizagem. Quando perguntados se as dificuldades em relação aos conceitos de cálculo foram superadas após a término do curso (numa escala entre ruim, regular, bom e excelente) 55% dos participantes definiram como bom e 40% como excelente, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Dificuldade com conceitos superadas.

Fonte: próprios autores.

Quando perguntados qual a importância de estudar cálculo a partir dos conceitos de limites, derivadas e integrais a resposta foi unânime, todos disseram ser muito importante os conceitos no Cálculo, o que chama atenção, visto que quase 40% disseram ter dificuldades com os conceitos.

Quando questionados como se deu a metodologia utilizada durante o curso, as respostas giraram em torno da ênfase nos conceitos, construção histórica dos conceitos, assuntos abordados de forma progressiva, didática clara e compreensível e resolução de exercícios. Como foi uma pergunta em aberto as respostas são diferentes, porém possuindo argumentações bem parecidas, segundo um dos alunos que identificamos como aluno A14 as aulas aconteceram da seguinte forma:

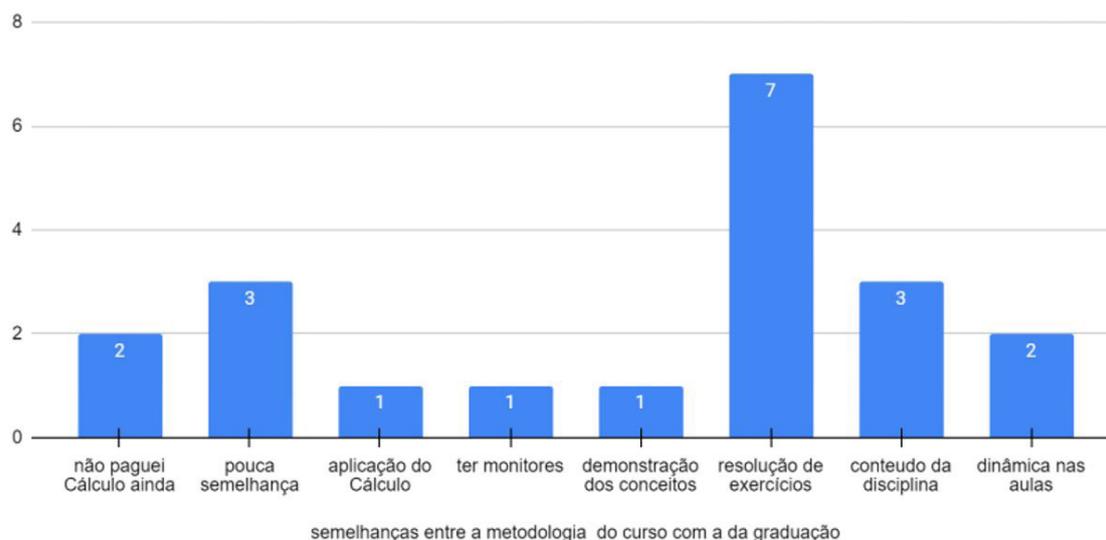
Quadro 2 - Relato do aluno A14.

A metodologia consistiu em a professora explicar desde o desenvolvimento dos conceitos de limites, integrais e derivadas pelos matemáticos da antiguidade até as definições e aplicações daqueles. Tivemos aulas expositivas do assunto, mas também aulas práticas com resolução de exercícios e provas de concursos. A todo momento a professora estava nos ajudando e auxiliando, até mesmo visualmente com o Geogebra para nos mostrar o comportamento das funções. Foi simplesmente incrível, só tenho a elogiar.

Fonte: próprios autores.

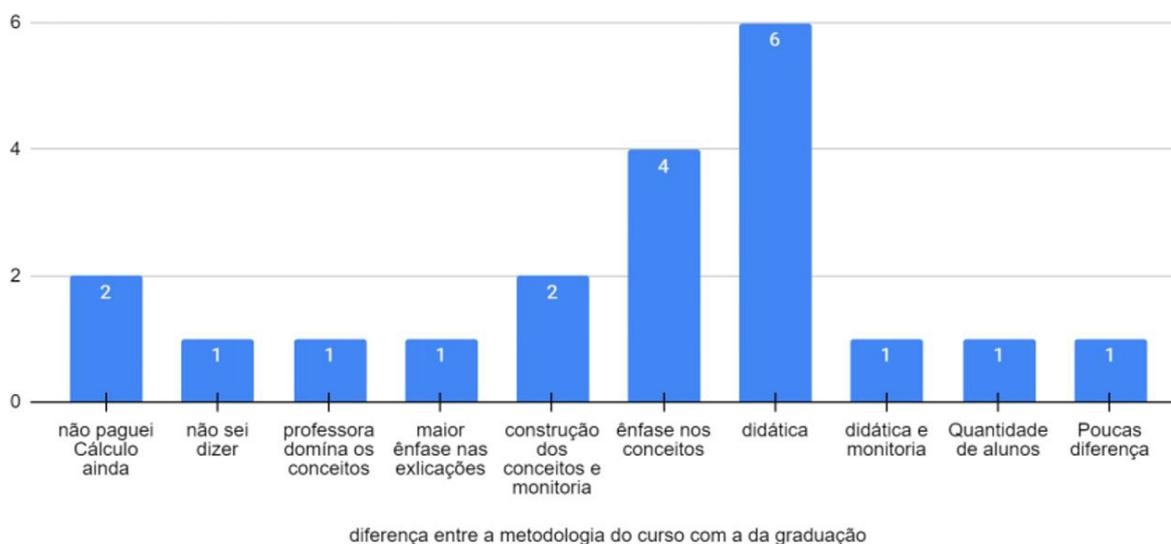
Como pode ser notado na fala do aluno, durante o curso a História da Matemática fez parte da metodologia com intuito de construir os conceitos, fazendo-os entender que o Cálculo estudado hoje levou anos até ser estruturado da maneira como o estudamos. Além disso, o uso de software sai do padrão de aula comum dos alunos de exatas, fato comprovado no gráfico 5.

Quando perguntados quais as semelhanças entre a metodologia do curso de Cálculo com a disciplina de Cálculo da graduação; a resposta que mais apareceu foi a resolução de exercícios, como mostra o gráfico abaixo. Resposta bem coerente, pois cursos de exatas são bem conhecidos por professores passarem listas de exercícios extensos

Gráfico 7 - Semelhança entre as metodologias.

Fonte: próprios autores.

Quando perguntados quais as diferenças entre a metodologia do curso de Cálculo com a disciplina de Cálculo da graduação; a resposta que mais apareceu foi a didática da professora em aula que facilitou a aprendizagem e a importância do curso com os conceitos do Cálculo, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Diferenças entre as metodologias.

Fonte: próprios autores.

Pelos questionários pode-se notar que existe uma dificuldade na aprendizagem de Cálculo, que vai dos assuntos de limites, derivadas e integral até déficits na Matemática Básica, porém a busca por conhecimento em Cálculo não está sendo negligência por parte dos alunos, muitas vezes alunos evocam o “não gosto de matemática, por isso não aprendo”. No entanto, é importante dar um passo atrás na afirmação “não gosto de matemática, por isso não aprendo”, pois a afirmação na verdade pode ser “não consigo aprender, por isso não gosto de matemática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito fundamental deste projeto foi, como delineado de maneira precisa, auxiliar os estudantes em seus estudos em meio à pandemia de covid-19, um período em que todas as atividades estavam suspensas, incluindo as aulas em todo o país. Os alunos do ensino médio aguardavam ansiosamente o ENEM, que estava prestes a acontecer, mas foi impossível devido à pandemia. Além disso, estendemos essa oportunidade aos alunos de cursos superiores, que também se tornaram parte integrante de nosso projeto, proporcionando um impulso adicional.

Os diversos encontros realizados por meio da plataforma Google Meet mostraram-se eficazes, com uma notável taxa de participação durante todo o curso. Esta jornada teve início em 09 de novembro de 2020 e se estendeu até 27 de novembro de 2020, proporcionando-nos uma experiência extremamente valiosa e permitindo-nos colher frutos significativos ao longo desse percurso.

Ficou evidente que o impacto desse projeto não se limitou a um momento passageiro; em vez disso, tornou-se algo que nos influenciará no futuro. A contribuição foi mútua, e devemos abraçar essa experiência como parte integrante de nossa vida, acreditando que, mesmo em tempos difíceis, sempre podemos encontrar soluções. Esperamos ter contribuído para a formação de cada um desses alunos, aliviando suas preocupações e angústias.

Considerando que o objetivo do curso realizado foi valorizar os conceitos e a linguagem matemática no ensino de cálculo, para que os alunos obtivessem uma compreensão relacional, consideramos positivo o trabalho realizado. O curso transcorreu conforme planejado, e a análise das falas dos alunos comprova a importância deste tipo de iniciativa. Diante de tudo exposto neste relato de experiência, podemos concluir que iniciativas como essa são eficazes para a melhoria do ensino-aprendizagem em Matemática. Entendemos, pelos questionários analisados, que existe vontade de aprender por parte dos alunos, mas são necessárias metodologias que favoreçam esse processo, e a valorização da Linguagem Matemática e o equilíbrio entre a abordagem dos conceitos envolvidos e a resolução de questões ou exercícios.

Um desejo adicional deste projeto, com foco na continuidade, envolve a potencial adaptação da metodologia utilizada neste curso para servir como suporte ao ensino de Cálculo. Além disso, buscamos estender a pesquisa agora direcionando o olhar para as práticas pedagógicas e explorando sugestões de novas metodologias. Ressalta-se que tanto as inovações propostas quanto às práticas tradicionais adotadas devem ser avaliadas de maneira equitativa, conforme preconizado por Skemp ao discutir a compreensão relacional. Adicionalmente, buscamos aprimorar as ferramentas de análise a fim de obter conclusões mais robustas sobre a compreensão relacional dos alunos participantes.

REFERÊNCIAS

DIÁRIO DO NORDESTE. **ENEM 2020 e pandemia: os desafios e angústias enfrentados pelos estudantes.** Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/enem-2020-e-pandemia-os-desafios-e-angustias-enfrentados-pelos-estudantes-1.2978280>. Acesso em: 2023.

G1. A cada dez alunos, dois estão sem qualquer oferta de atividade escolar durante a pandemia, aponta levantamento. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/21/a-cada-dez-alunos-dois-estao-sem-qualquer-oferta-de-atividade-escolar-durante-a-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2023.

G1. Terror dos alunos de exatas: cálculo I é comparado a processo industrial. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2013/11/terror-dos-alunos-de-exatas-calculo-i-e-comparado-processo-industrial.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

UNESCO. Coronavírus: 80% dos estudantes do mundo estão sem aula, diz UNESCO. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/coronavirus-80-dos-estudantes-do-mundo-estao-sem-aula-diz-unesco-29062022>. Acesso em: 29 set. 2023.

OLIVEIRA, M. C. A. de; RAAD, M. R. **A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo.** Boletim GEPEM, [S. l.], n. 61, p. 125–137, 2012. DOI: 10.4322/gepem.2014.018. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/gepem/article/view/260>. Acesso em: 4 fev. 2024.

PAGANI, E. M. L.; ALLEVATO, N. S. G. **Ensino e aprendizagem de cálculo diferencial e integral: um mapeamento das teses e dissertações produzidas no Brasil.** VIDYA, v. 34, n. 2, p. 14-14, 2014.

Um Diálogo entre Neurociência e Filosofia da Educação

A Dialogue between Neuroscience and Philosophy of Education

César da Silva Cabral

Escola Estadual Belarmino Vieira Barros-Alagoas, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8363432597063649>

José Glicerio Augusto Canuto

Escola Estadual Luiz Duarte-Alagoas, Brasil. <https://lattes.cnpq.br/1313690365621620>

Meire Maria Beltrão Cardoso

Escola Estadual Belarmino Vieira Barros-Alagoas-Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9022593469725348>

RESUMO

A neurociência e a filosofia da Educação têm estabelecido um diálogo interessante, explorando questões sobre a consciência, dualismo, educação e até mesmo o chamado “zumbi filosófico”. Vamos dar uma olhada em algumas contribuições e discussões. A Educação precisa dialogar com a neurociência, esses saberes, que fundamentam um saber pedagógico, proporcionam subsídios teóricos para a ação filosófica, que é pensar, usar a liberdade cognitiva, ou seja, o pensamento crítico, uma vez que a compreensão de como o cérebro funciona permite um melhor entendimento da aprendizagem e o conseqüente aprimoramento da transposição didática.

Palavras-chave: neurociência; filosofia; educação.

ABSTRACT

Neuroscience and the philosophy of Education have established an interesting dialogue, exploring questions about consciousness, dualism, education and even the so-called “philosophical zombie”. Let’s take a look at some contributions and discussions. Education needs to dialogue with neuroscience, this knowledge, which underlies pedagogical knowledge, provides theoretical support for philosophical action, which is thinking, using cognitive freedom, that is, critical thinking, since understanding how the brain works allows a better understanding of learning and the consequent improvement of didactic transposition.

Keywords: neuroscience; philosophy; education.



INTRODUÇÃO

A neurociência e a filosofia da Educação têm estabelecido um diálogo interessante, explorando questões sobre a consciência, dualismo, educação e até mesmo o chamado “zumbi filosófico”. Vamos dar uma olhada em algumas contribuições e discussões nessa área, são várias as contribuições que a neurociência traz para a aprendizagem, entre elas podemos pensar a importância da neurociência na investigação cerebral na aprendizagem e sua relação com o processo cognitivo, pois ela não investiga apenas o cérebro como suporte da mente, pois a filosofia busca questionar de forma social e racional esses processos.

O dualismo, que destaca a separação entre mente e corpo, tem sido relevante para a filosofia. Consequentemente, surgiu a reflexão sobre a relação mente-cérebro.

O “argumento do zumbi filosófico” é um tópico intrigante. Ele questiona se é possível conceber um ser idêntico a nós em termos físicos, mas sem consciência. Eles são fisicamente parecidos, mas não têm consciência, não experimentam sensações, emoções. Nosso cérebro é vulnerável, cai facilmente em uma falácia, como Aristóteles reconheceu várias falácias do pensamento humano, é importante pensar a educação como uma forma de construção mental.

A Educação precisa dialogar com a neurociência, esses saberes, que fundamentam um saber pedagógico, proporcionam subsídios teóricos para a ação filosófica, que é pensar, usar a liberdade cognitiva, ou seja, o pensamento crítico, uma vez que a compreensão de como o cérebro funciona permite um melhor entendimento da aprendizagem e o consequente aprimoramento da transposição didática.

A neurociência tem proporcionado grandes conhecimentos, devido ao desenvolvimento do cérebro, principalmente na educação.

Com a utilização da neurociência a sala de aula tem se tornado um laboratório de aprendizagem, pois o cérebro é capaz de definir com detalhes, mas para isso se faz necessário estímulo. Bastante útil para o desenvolvimento interpessoal do cidadão, o cérebro faz julgamento maniqueísta decidindo o certo e o errado, o bom e o mal.

Dentre a neurociência existem vários campos de conhecimento, ajudando assim na utilização da aprendizagem e na organização das ideias.

FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA

A Filosofia e as Neurociências é um campo fascinante que explora as conexões entre as ciências humanas e naturais. Ao longo da história, a filosofia tem se preocupado com questões que abordam a condição humana, na dimensão biológica, e é necessário estimular o cérebro, pois ele é responsável pela cognição, pela razão, pela emoção, e pela cultura. Essas investigações filosóficas, que antes não eram distintas das realizadas pela psicologia, biologia e outras áreas, agora se beneficiam das descobertas da neurociência para entendermos o processo cognitivo e biológico.

Entretanto a sala de aula tem se tornado um espaço para tirar dúvidas e resolução de problemas encontrados em decorrência dos assuntos discutidos, tendo em vista que esse público é de pessoas com muito tempo afastado desse ambiente, mas que por conveniência é necessário que se faça presente na busca de conhecimentos, e a neurociência é fundamental no raciocínio crítico, tendo por objetivos avançar e melhorar sua qualificação para exercesse de forma satisfatória seu papel independentemente.

A neurociência se destaca no desenvolvimento do cérebro, é através da dopamina que acontece o processo de aprendizagem, o emocional deverá esta presente no processo de aprendizagem e que vai gerar estímulo emocional e o cérebro analisa de forma crítica, se não for analítico será um cérebro superficial, não sendo capaz de ver situações e tomar decisões simples, sendo assim um cérebro de pouco prazo, não ver os detalhes da realidade.

Nesse sentido, a discussão experimental em filosofia e neurociência parte de dados acerca da fisiologia cerebral-comportamental do ser humano, todavia, as teorias em discussão não são sobre neurofisiologia, etologia ou intuições, mas sobre questões filosóficas substantivas em epistemologia, ética e filosofia da mente. As questões que propomos entender são exatamente como dados empíricos podem forçar o cérebro para aceitação ou negação de uma visão filosófica específica – desde os gregos até os dias atuais.

A neurociência dialoga com a filosofia cognitiva tem como escopo, em especial, as capacidades mentais e intelectuais mais complexas, como a linguagem e a memória, sendo que essa última tem sido indicada como um dos principais alicerces da aprendizagem humana (Izquierdo, 2002; Lent, 2001; Assmann, 2001; Ratey, 2001). Desta forma, é necessário recomendar que achados resultantes de estudos nessa área proporcionar e aprimorar o entendimento de como se dá a aprendizagem.

EDUCAÇÃO

Segundo Ratey (2001), ao discutirmos tudo o que podemos acerca do cérebro, ao conhecer como ele faz o que faz, passamos a nos tornar mais responsáveis pela maximização de nossas forças e pela minimização de nossas fraquezas, preparando-nos para participar do processo de construção do saber e do mundo.

O instrumento pedagógico de universalizar o conhecimento e o processo de aprendizagem central tem se tornado um dos principais meios de formação permitindo assim que haja uma maior participação da filosofia da mente, sendo a dopamina o hormônio principal da aprendizagem e as ciências sociais precisa conversar com a neuroquímica por estudar essas moléculas, sendo a adrenalina, essa não liberada pelo cérebro mais é cérebro que irá do comando, com isso pode-se perceber que existem uma proposta de aprendizagem baseada na neurociência nos princípios educacionais que permite ao educando desenvolver-se bem obtendo uma gama de informações essenciais oriundas dos estudos do cérebro.

Embora a neurociência tenha contribuído bastante no desenvolvimento humano não podemos esquecer-nos da grande importância que tem a filosofia para o questionamento da

aprendizagem, uma vez que ela tem uma forma questionadora na obtenção do conhecimento, enquanto uns aprendem mais rápido outros aprendem mais lentamente. Com isso, a prática filosófica do questionamento tem favorecido diretamente na aprendizagem.

De acordo com a nossa realidade um estudo sobre os hormônio, melatonina, serotonina, produzido pelos hormônios está diretamente ligado à aprendizagem imprescindível e que dar bastante suporte a educação, elas irão trazer a emoção, os sentimento do prazer e tem como mecanismo de aprendizagem permitir que o educando atinja seus ideais por meio das investigações, colaborações e explorações daquilo que lhes foi proposto mediante ao conhecimento alcançado.

Diante dos fatos mencionados fica claro que a neurociência e a filosofia têm contribuído diretamente na performance da educação uma vez que estão ligadas diretamente ao processo de ensino aprendizagem, sem contar que as mesmas estão no ser humano contribuindo. Reflexões filosóficas que podem ajudar a interpretar os avanços científicos na área da neurociência.

Nesse sentido temos a aprendizagem advindas das propostas pedagógicas que baseiam nos princípios norteadores da educação como meio de informação social, nesse aspecto pode-se ressaltar a grande importância de projetos dentro do contexto escolar, uma vez que são diversas oportunidades encontradas com intuito de proporcionar mecanismos educativos dentro da realidade dos educandos.

Embora sabendo da grande importância que a neurociência tem no cotidiano vale salientar que as dificuldades são enormes para a reflexão, pois são poucas pessoas tem o pensamento crítico, sendo um dos principais objetivo da educação, pois precisa analisar e tomar decisão de forma lógica, é um pensamento analítico, capaz de refletir e dialogar com a realidade.

A filosofia da educação oferece um espaço para questionamentos e debates sobre as implicações éticas, morais e sociais dos avanços da neurociência. Ela nos convida a refletir sobre como essas descobertas afetam nossa compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Dentro do contexto escolar é uma missão complexas, pois na maioria das vezes são conteúdos que fogem da realidade dos alunos e com isso é interessante que eles busquem o aprimoramento desse mecanismo e absorva o conhecimento com o intuito de contribuir na sua formação, porque a escola tem como meta principal formar o cidadão integral para a vida e não apenas para onde ele vive.

Em última análise, a interação entre neurociência e filosofia da educação nos leva a uma compreensão mais intensa de quem somos como seres humanos e como nossa mente influencia nossa experiência do mundo. Esse diálogo entre neurociência e filosofia nos ajuda a desvendar os mistérios da mente e a explorar as fronteiras do conhecimento humano, buscando assim um entendimento acerca de como o conhecimento acontece no ser humano, como Ele consegue tomar decisões, como ele aprende, como o cérebro se comporta dentro do processo de aprendizagem, como se planeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo na era da tecnologia digital porque tudo à nossa volta está embasada em um meio tecnológico seja do mais simples ao mais complexo, pois atualmente pode-se perceber que crianças ao nascerem já ganha aparelhos digitais e que aos poucos vão sendo substituídos por outros mais potentes, como a criança recebe esses aparelho, o que acontece no cérebro da criança ao usar esses aparelhos, como analisar as emoções, pois a criança não está usando o pensamento criativo, de construir seu próprio brinquedo, como associar ideias para criar algo novo.

Sem contar que hoje as brincadeiras estão voltadas para a tecnologia devida ser mais fácil de controlar, no entanto muitos não percebem que isso não é correto, mas é o que tem acontecido no dia a dia.

Sendo assim conclui-se que as crianças de antigamente mesmo diante de toda dificuldade era crianças mais saudáveis emocionalmente, pois brincavam mais e tinha mais contato com o ambiente, enquanto as crianças de hoje tem tudo de bom e do melhor mais não aproveitam as oportunidades nem os espaços preferem ficarem trancadas dentro de casa para brincarem com jogos digitais entre outros, prejudicando assim seu desenvolvimento interpessoal, muitas das vezes atrofia o cérebro no processo social.

Em virtude dos fatos mencionados anteriormente fica claro a importância da neurociência como instrumento de aprendizagem desde que separe o momento de estudar do momento de brincar, porque escola é o lugar onde se busca conhecimento e o mesmo deve ser executado de forma prazerosa e com bastante responsabilidade.

REFERÊNCIAS

MACHADO, C. **Resenha: um diálogo entre a psicanálise e a neurociência.** *Academia.edu*, 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/67262232/Resenha_um_di%C3%A1logo_entre_a_psican%C3%A1lise_e_a_neuroci%C3%Aancia. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARVALHO, L. F.; OLIVEIRA, M. R. **Interseções entre filosofia e neurociências: diálogos contemporâneos.** *Teoria & Sociedade*, v. 32, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBCkB8ZwsGK3f9kZLgQmk/>. Acesso em: 20 maio 2024.

RATEY, J. J. **A User's Guide to the Brain: Perception, Attention, and the Four Theaters of the Brain.** New York: Pantheon Books, 2001.

SILVA, A. P.; FERREIRA, T. **Filosofia e Neurociências: Interseções entre as Ciências Humanas e as Naturais.** *Conjectura*, 2021. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/filosofia-e-neurociencias-interseccoes-entre-as-ciencias-humanas-e-as-naturais-conjectura-2021/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

Uma Educação para a Liberdade, a Filosofia de Tobias Barreto

An Education for Freedom: The Philosophy of Tobias Barreto

Leandro Felipe Dapper Oppermann

Munir Chitolina Polla

Bruno Rafael Melo de Souza

Luciano Fernandes Freire

Janser Franciel Philippsen

Cleonice Zimpel

Felipe Odorizzi

Henrique Rambo

Tiago da Silveira

RESUMO

Existe a possibilidade de a humanidade alcançar a liberdade? Se a resposta for afirmativa, surge a questão de como essa liberdade conquistada pode nos conduzir à felicidade. Do ponto de vista da educação, é quase instintivo questionar como esses conceitos se relacionam. E, além disso, como a ideia de liberdade ligada à felicidade pode contribuir para o ensino da filosofia. Considerando que “liberdade” e “vida feliz” são assuntos presentes na vida dos jovens brasileiros de hoje, é de extrema importância, com um viés filosófico, tentar entender o que são e como podem ser aplicados no cotidiano. Assim, adotando a abordagem hermenêutica e considerando que se trata de uma investigação teórica e bibliográfica, este artigo tem como objetivo, a partir da perspectiva do ensino de filosofia no Brasil, e mais especificamente em Pernambuco, investigar o significado da liberdade e como essa concepção, quando associada à felicidade, pode motivar estudantes a se envolverem com a filosofia de forma mais eficaz. Para isso, optamos por analisar a obra *Discurso em Mangas de Camisa* (1877/1879) de Tobias Barreto (1839-1889), um filósofo brasileiro e nordestino nascido em Sergipe e com forte ligação com Recife.

Palavras-chave: Tobias Barreto; liberdade; felicidade; ensino de filosofia; filosofia brasileira.



ABSTRACT

Is there a possibility for humanity to achieve freedom? If the answer is yes, the question arises of how this achieved freedom can lead us to happiness. From an education point of view, it is almost instinctive to question how these concepts relate. And, furthermore, how the idea of freedom linked to happiness can contribute to the teaching of philosophy. Considering that “freedom” and “happy life” are issues present in the lives of young Brazilians today, it is extremely important, with a philosophical bias, to try to understand what they are and how they can be applied in everyday life. Thus, adopting the hermeneutic approach and considering that it is a theoretical and bibliographic investigation, this article aims, from the perspective of philosophy teaching in Brazil, and more specifically in Pernambuco, to investigate the meaning of freedom and how this conception, when associated with happiness, can motivate students to engage with philosophy more effectively. To do this, we chose to analyze the work *Discurso em Mangas de Camisa* (1877/1879) by Tobias Barreto (1839-1889), a Brazilian and northeastern philosopher born in Sergipe and with a strong connection to Recife.

Keywords: Tobias Barreto; freedom; happiness; teaching philosophy; philosophy brazilian.

INTRODUÇÃO

É viável a humanidade alcançar a liberdade? Se sim, podemos nos questionar se essa liberdade conquistada pode nos conduzir à felicidade. É notório que a questão da liberdade tem sido debatida ao longo dos tempos, desde tempos antigos até os dias de hoje. Os conceitos de “ser livre” e “não ser livre” são constantemente discutidos, assim como os significados de “felicidade” e “infelicidade”. Do ponto de vista educacional, é interessante questionar como essas definições se relacionam com a educação. Além disso, qual seria o impacto da liberdade associada à felicidade no ensino de filosofia? Considerando que a liberdade e a busca pela vida feliz são temas relevantes para os jovens brasileiros contemporâneos, é fundamental, de uma perspectiva filosófica, discutir e refletir sobre esses conceitos e como podem ser aplicados em suas vidas.

Por essa razão, considerando a abordagem hermenêutica e por se tratar de uma análise teórica e bibliográfica, o artigo em questão busca investigar, a partir de uma perspectiva do ensino de filosofia no Brasil, especialmente em Pernambuco, o significado de liberdade e como esse conceito, quando associado à felicidade, pode servir como um incentivo para que estudantes entrem em contato com a filosofia de forma mais enriquecedora. Para isso, optou-se por estudar a obra do filósofo brasileiro e nordestino Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), que incentiva as pessoas a se libertarem das amarras que as prendem e a trilharem o árduo, mas viável caminho em direção à liberdade. É evidente que é necessário um certo ânimo, que neste caso será compreendido como Felicidade, pois o próprio filósofo questiona em sua obra direcionada ao povo de Escada: “Será que vocês, cidadãos da Escada, têm motivos para se considerarem felizes?” (Barreto, 1977, p.302). Portanto, será fundamental explorar tanto os conceitos de liberdade ligados à felicidade presentes no *Discurso em Mangas de Camisa* de Tobias Barreto quanto as possibilidades e limitações de uma abordagem metodológica que trate desses temas no ensino de filosofia nos dias atuais.

Em razão da obsolescência do sistema educacional do Brasil, que infelizmente tem se tornado cada vez mais frequente, os questionamentos apresentados parecem adequados para aqueles que se dedicam à reflexão sobre a educação e buscam maneiras de ensinar filosofia de forma eficaz. Inspirado no filósofo escadense, este texto busca investigar se é possível estabelecer uma conexão entre o ensino de filosofia emancipado vinculado à busca pela felicidade.

Nesse sentido, e com relevância, compartilho neste parágrafo uma vivência pessoal que foi o ponto de partida para a elaboração deste artigo. Durante minha graduação, como ex-participante do PIBID, moradora e estagiária, passei por diversas situações, dentre elas, em um determinado dia, um professor da Universidade Federal de Pernambuco me questionou diretamente sobre o motivo de eu estar ali. Essa pergunta desencadeou diversas reflexões, culminando em minha resposta final: “Isso me traria alegria”. Com essa resposta, o professor trouxe à tona o conceito de “eudaimonia” grega e explicou de forma brilhante o seu significado e como se relaciona com a vida da pessoa em questão, ou seja, a busca por uma “realização plena”, alcançando a Felicidade. Encantada com essa aula inspiradora, decidi aplicar esses conceitos em sala de aula, tanto no PIBID quanto na Residência Pedagógica, e em outras oportunidades no contexto escolar. Dessa maneira, o conceito de eudaimonia, quando trabalhado de forma acadêmica, se mostrou não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também como uma forma de “esperança” aos estudantes. A partir dessa experiência, ao explorar a filosofia brasileira, especificamente a de Tobias Barreto, percebi a possibilidade de compreender a liberdade vinculada à felicidade como uma estratégia de ensino para promover uma educação emancipadora e libertadora.

Acrescentando ao que foi mencionado anteriormente, este estudo tem como objetivo principal analisar o conceito de liberdade presente na obra *Discurso em Mangas de Camisa*, de Tobias Barreto, e como essa ideia pode estar relacionada ou não com a felicidade. Para isso, serão examinados trechos específicos da obra mencionada, além de pesquisas mais aprofundadas sobre o pensamento de Barreto e de comentaristas.

Com base nas investigações realizadas até o momento, acredita-se que a temática abordada pela autora ainda não recebeu a devida atenção anteriormente. Dessa forma, é fundamental que haja mais estudos nesse campo, a fim de proporcionar uma análise acadêmica mais aprofundada sobre questões relacionadas à Educação de uma maneira geral, e ao ensino de filosofia de forma mais específica. Além disso, é importante explorar uma possível abordagem da liberdade conectada à felicidade em um contexto contemporâneo do Brasil, marcado por crises ético-políticas e educacionais. A filosofia brasileira e as ideias dos seus renomados pensadores também merecem uma maior atenção e reconhecimento. Diante de todos esses aspectos, a realização da pesquisa proposta se apresenta como algo urgente e imprescindível.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo desta seção inicial é discutir a questão da relação entre “liberdade” e “felicidade” presente no *Discurso em Mangas de Camisa* de Tobias Barreto. Para alcançar esse intento, é essencial analisar o contexto do

filósofo e como a época em que ele viveu influenciou seu pensamento, especialmente no problema mencionado anteriormente, visto que a autora percebe a dificuldade quase impossível de separar o autor de sua obra.

O autor da obra a ser analisada neste estudo é Tobias Barreto de Meneses. Nascido em Campos do Rio Leal, Sergipe, ele foi filósofo, sociólogo, poeta, advogado, entre outras profissões, sendo muitas vezes descrito como um indivíduo de origem mista nos livros de história. Tobias mudou-se para Recife para cursar Direito, mas compreendeu a importância de se comunicar com o povo, semelhante a Sócrates, mantendo contato direto com aqueles que realmente importavam: o povo, especialmente a população de Escada.

Identificar a tonalidade da derme de Tobias, e também categorizá-lo como “mestiço”, no século XIX constituía, evidentemente, uma forma de desacreditá-lo. É relevante ressaltar que o Brasil foi o último país do Ocidente a extinguir a escravidão e que o filósofo vivia durante a transição entre a queda do império e a “república que não foi”. Simultaneamente, ocorria a terceira fase do romantismo no Brasil, conhecida como “condoreirismo” brasileiro, à qual Tobias também estava ligado, sendo até mesmo considerado por muitos como seu fundador. Entretanto, para compreender em profundidade como essa fase romântica influenciou significativamente a filosofia de Barreto, é essencial revisitar as fases anteriores e as diferenças em relação a elas. Como se sabe, apesar de ter sido um período contínuo, as fases do romantismo apresentam diferenças significativas entre si. Enquanto a primeira geração é marcada por cantos de exílio e amor à pátria, a segunda, de maior relevância para este estudo, contribuiu de forma decisiva para a sucessiva fase. Inspirada em Lord Byron (1788- 1824), a segunda geração, apesar da ênfase na idealização da mulher e na morte (ou melhor, no amor à morte), introduziu o conceito de herói romântico. Este herói não apenas defendia o direito ao amor-morte mencionado anteriormente, mas também pregava que os indivíduos tinham o direito à liberdade, argumentando que aqueles que estavam tomados pelo amor poderiam buscar na morte um refúgio para escapar desse sofrimento. A partir de Fagundes Varela (1841-1875), houve um deslocamento dessa liberdade intrínseca para uma liberdade coletiva. Em outras palavras, na poesia desse autor, encontramos os primeiros indícios do que poderia ser uma preocupação social incipiente.

Além disso foi dito anteriormente, a partir da influência da cultura do café de 1850 e da classe latifundiária que apoiava firmemente a política escravista, surge o condoreirismo ou terceira geração romântica no Brasil. Inspirados nos ideais de liberdade de Victor Hugo (1802-1885), escritores como Pedro Luís (1839-1884), Sousândrade (1833-1902) e o famoso Castro Alves (1847-1871), contemporâneos de Tobias Barreto, foram expoentes desse movimento. O poema “O navio negreiro”, escrito por Castro Alves, representa o sofrimento indescritível dos escravizados durante o roubo de sua cultura, sua liberdade e sua dignidade que ocorriam durante o transporte nos navios negreiros. De fato, “Se os poemas indianistas de Gonçalves Dias exaltavam o orgulho da pátria, a poesia abolicionista de Castro Alves denuncia o país que utiliza sua bandeira - o símbolo máximo da nação livre - para esconder os corpos torturados dos escravos” (Abaurre, 2005, p. 303).

Tobias Barreto também é mencionado como parte desta mesma geração, além de ter debatido frequentemente com Alves, como mencionado anteriormente. Por cinco anos, ele foi um renomado educador popular, embora suas ideias inovadoras tenham

causado estranheza na época. Ele também foi ativo na Escola do Recife, um importante movimento histórico e social centrado na liberdade humana. Vale ressaltar que, para além de suas habilidades intelectuais, a origem racial de Tobias era notável. A ascensão de um homem negro e periférico que alcançou grandes objetivos e ocupou seu lugar de destaque era admirável para muitos.

A intenção de todas as palavras mencionadas é explicar a importância da influência histórica e poética na batalha filosófica de Tobias Barreto de Meneses. Ao observar e escutar tudo o que foi narrado, o pensador aparenta construir uma forma de pensamento centrada na liberdade, em especial, na conexão entre liberdade e felicidade. É esse tópico que essa seção busca explorar.

Discutir sobre liberdade na filosofia de Barret é, sem dúvidas, discutir sobre a população. De acordo com o próprio filósofo, o povo é frequentemente excluído da sociedade. Ao se dirigir a esse público específico, Tobias se identifica com ele e revela suas características.

O encontro dos cidadãos excluídos politicamente, aqueles que representam os trabalhadores e não os funcionários públicos, os marginalizados da nação, os deixados de fora de suas festas, contudo, mesmo assim, conservamos uma esperança dentro de nós e uma flecha pronta para ser disparada! (Barreto, 1877 p.5).

A população sofrida e marginalizada, do ponto de vista político, também sofre com uma carência ainda maior: a mera alimentação já se torna escassa. Quando Tobias menciona que:

Uma vez, o Padre Lacordaire mencionou que a situação mais difícil para um orador é quando ele precisa falar para pessoas que estão se alimentando - no entanto, há outra situação, em minha opinião, ainda mais desafiadora: - é quando se fala para pessoas que estão com fome, se não sobre como saciá-la, pelo menos sobre como amenizá-la (Barreto, 1877. p.6).

Dentro desse contexto do período imperial do Brasil, a filosofia de Barreto analisa a realidade da população brasileira, em particular na cidade de Escada, em Pernambuco. Barreto denuncia que o Estado e a província exploram aqueles que vivem em extrema pobreza, empurrando-os para a condição de miseráveis (Barreto, 1877). Segundo o autor, cerca de 90% dos habitantes de Escada se encontram nessa situação. Em contrapartida, apenas 0,5% são considerados ricos e 1,5% vivem em condições “confortáveis”. Diante de estatísticas tão chocantes, torna-se evidente a necessidade premente de liberdade. Essa liberdade, com toda a sua perspectiva revolucionária, surge aqui fundamentada nos valores políticos e sociais que norteavam a sociedade da época.

Mas afinal, o que é a liberdade? Podemos compreender a relevância desse conceito na filosofia de Tobias Barreto ao perceber que ele menciona mais de dez vezes na obra “Discurso em Mangas de Camisa”, especificamente quinze vezes em um texto curto de vinte e três páginas. A liberdade não é apenas uma palavra repetida incessantemente, ela representa “o prêmio da vitória que alcançamos sobre nós mesmos” (Marthy *apud* Barreto, 1877 p. 14). Para explicá-la melhor e considerando o contexto da época, Tobias faz referência ao lema da revolução francesa, que são “liberdade, igualdade e fraternidade”, detalhando o significado de cada termo. Descartando rapidamente a fraternidade por vê-la como um princípio religioso, ele faz uma breve análise comparativa entre liberdade e igualdade,

destacando suas diferenças e concluindo que a liberdade é o objetivo a ser alcançado. Nesse sentido, aquilo que é valorizado positivamente na liberdade é percebido de forma negativa na igualdade. A liberdade é considerada um direito, algo concreto, um princípio de vida, aquilo que o homem pode afirmar 'eu sou', é sua própria ação (Barreto, 1877. p.8). Por outro lado, a igualdade não é um direito, nem uma realidade, nem um princípio, nem uma condição, é aquilo que o homem deseja ser (Barreto, 1877. p.8). Ao compará-las de forma enfática, Tobias Barreto afirma:

O cumprimento da liberdade atende ao mais nobre desejo do coração e da consciência humana; já o cumprimento da igualdade só pode satisfazer aos sentimentos mais mesquinhos: - o ciúme. A incompatibilidade entre elas, a exclusividade e repulsa mútua são claramente demonstradas pela Revolução Francesa, que, iniciada em defesa da liberdade, acabou por se deteriorar no fanatismo pela igualdade e se tornou absurda nas mãos de um tirano.

Assim, é possível compreender a crítica direta à revolução francesa, especialmente aos três termos que a caracterizaram. Essa atitude de Barretti pode ser explicada por sua forte influência alemã e a inspiração direta que recebeu de Goethe, Schiller e Haeckel. Além disso, a tão mencionada liberdade é descrita como tendo duas dimensões: uma natural e outra cultural. A primeira reflete um fundamento naturalista presente na filosofia de Barretti, as chamadas "forças da natureza", que se tornam mais evidentes quando ele afirma:

Não possuo a religião judaica para aceitar o Messias, tampouco possuo a inocência dos primeiros seguidores do cristianismo para acreditar na parousia¹³; no entanto, tenho convicção como filósofo nas leis da História, que guiam o rumo das nações; e estas certamente se concretizarão também em nossa sociedade (Barreto, 1877. p.14).

Neste contexto, é relevante analisar a conexão de Barreto de Meneses com a história e com o destino. Embora este último seja influenciado pelo primeiro, ainda existe uma percepção abstrata de uma certa "força superior". A parte mais crucial para o atual estudo aborda uma determinada influência cultural e política existente entre os povos, especialmente na população de Escada. Com o intuito de comunicar com eles, o filósofo sugere a formação do Clube Popular de Escada. Seria um espaço livre da rigidez retórica francesa presente na linguagem. Diante do caos popular, Tobias defende a realização de um Discurso em Mangas de Camisa, ou seja, uma comunicação simples e compreensível. Ainda que o clube não tenha continuado suas atividades, Tobias encontrava-se cara a cara com os habitantes de Escada. Este seria um local para debater sobre a liberdade e questionar o posicionamento social do povo. É nesse cenário que a felicidade se revela para todos nós.

A importância da liberdade para alcançar a felicidade foi mencionada anteriormente neste texto. Isso se deve à relevância desse tema para compreender as ideias de Tobias. Em seu livro, intitulado Palavras Simples, o pensador aborda constantemente as emoções. E nesse contexto, ele considera a felicidade como fundamental.

Será que vocês, queridos habitantes da Escada, têm motivos para se considerarem felizes? Vocês que lutam diariamente para obter o sustento, com o suor do seu rosto, vocês a quem se aplica, assim como à maioria do país, o que Gladstone uma vez disse sobre a Inglaterra: – Em nove casos de dez, a vida não passa de uma batalha pela sobrevivência?! E que batalha! Uma luta contra a natureza, que muitas vezes se mostra implacável; uma luta contra a sociedade, que muitas vezes se mostra cruel; uma luta contra o capital, que vos observa com desconfiança, sem sequer encorajá-los.

Posteriormente surgem os cidadãos, os cidadãos melancólicos e aflitos, em cujas faces, frequentemente, ao lado da marca de tristeza causada pela extrema pobreza, o destino também deixa a marca da ingratidão; os cidadãos que são uma estatística, mas uma estatística impessoal, um número que não representa poder; – perseguidos, humilhados, oprimidos, a ponto de serem alvo de disputas e jogos de poder pelas classes privilegiadas, para ver quem os controla, como os judeus lançando sorte para ganhar a túnica inquebrável do mártir do Calvário”.

Contudo, ao mencionar os indivíduos que detêm o poder, os quais correspondem a apenas dois por cento da sociedade, Tobias afirma que:

Porém é possível indagar: de que forma podemos alcançar o objetivo que nos é proposto, nós que pertencemos principalmente ao terceiro e segundo estados - operários, artistas e homens de letras - sem posse ou reconhecimento, uma vez que nossos direitos estão nas mãos de poucos privilegiados que se colocam como nossos representantes? A questão é séria, no entanto há uma resposta (Barreto, 1877. p.16).

E ainda declara “não faço parte do grupo de pessoas felizes que, na citação de Hartpole Lecky¹⁵, optam por uma convivência pacífica e agradável com todos, em detrimento da verdade” (Barreto, 1877, p.10). Após analisar esses trechos do texto, é perceptível a utilização da felicidade e infelicidade (ou tristeza) para descrever as diferentes classes sociais daquela época. Os indivíduos financeiramente abastados e, portanto, socialmente privilegiados eram considerados os “poucos felizes”. Por consequência, os menos favorecidos pelo sistema dominante naquela época eram infelizes.

Entretanto, surge a dúvida de como a tão falada felicidade está conectada com a liberdade. Ao examinar o texto, observamos a contínua relação entre a liberdade e a falta dela na vida do morador de Escada como base para sua definição, emocionalmente falando. Seja ele rico, feliz, triste ou sem posses. E essa ideia de felicidade se diferencia de várias concepções encontradas ao longo da história da filosofia.

Com o intuito de compreender melhor a felicidade presente na obra barretiana, iremos mencionar dois filósofos renomados. O primeiro, Aristóteles (384 a.C -322 a.C.), por exemplo, elabora o conceito de eudaimonia. Considerado um dos principais pilares da filosofia grega antiga, discípulo de Platão e definido por ele como “a própria inteligência”, Aristóteles foi sem dúvida um dos mais proeminentes pensadores da filosofia. A partir dele, foram abordados diversos temas, incluindo o significado de eudaimonia para os gregos. Vale ressaltar que a ética aristotélica visa o estudo da ação humana buscando a eudaimonia (o agir bem) e a finalidade específica da ética destaca que a filosofia aristotélica trabalha com um sistema de causas e finalidades. Dessa forma, torna-se essencial investigar o fim último e supremo, o sumo bem: a eudaimonia. Ao se debruçar sobre esse assunto, é possível entender que mesmo sendo comumente traduzida como “felicidade”, a eudaimonia combina “eu” (bom) e “Daemon”, uma entidade considerada na cultura grega como um guia intermediário entre deuses e humanos. Portanto, uma “boa daemon” ou eudaimonia representa uma “realização”. Essa realização é alcançada através da moderação, ou seja, encontrando o equilíbrio por meio da vida contemplativa, pois, conforme Santana (2023), a educação, para Aristóteles, tem como objetivo conduzir para a eudaimonia. Por outro lado, Epicuro de Samos (341 a.C. - 270 a.C.), em sua bela obra “Carta sobre a felicidade” ou “a Meneceu”, propõe o tetrpharmakon, um remédio de quatro partes.

Seguir essas partes permitiria alcançar a felicidade: 1) Entender que os deuses não são ameaçadores, pois não se preocupam conosco, mortais, já que são felizes em sua imortalidade, 2) Não temer a morte, pois quando ela chega, deixamos de existir e, se estamos presentes, a morte não está, 3) Ser capaz de suportar todas as dores, 4) Todos podem alcançar a felicidade.

Após avaliar as duas ideias, é possível notar que a primeira se refere à completa satisfação e a segunda à tranquilidade da alma. Em contraste com essas visões, Tobias apresenta uma perspectiva que leva em consideração aspectos materiais e políticos. Ele argumenta que os ricos são felizes e os pobres são infelizes. Diante disso, surge a questão se é viável alterar essa situação. Tobias acredita que sim, como expressa quando afirma:

Não faço parte do grupo de teóricos pacientes que acreditam que o povo não está pronto para a liberdade. É como querer aprender a nadar sem entrar na água, ou querer aprender equitação sem montar a cavalo! É uma loucura semelhante àqueles que querem que o povo passe por um estágio inicial da liberdade sem realmente exercê-la.

Desta forma, mesmo diante das resistências sociais, é viável praticar a autonomia e, por conseguinte, alcançar a felicidade. E a felicidade está diretamente ligada à autonomia. No entanto, para Tobias, tal conquista só será alcançada se a comunidade lutar por si mesma, uma vez que a liberdade representa o preço “que pagamos sobre nós mesmos” (Mathy *apud* Barreto, 1877, p.299). E essa liberdade não se resume ao simples “livre-arbítrio” de realizar as tarefas rotineiras do cotidiano, como o filósofo aponta que já temos em abundância. Ela necessita se transformar em ações significativas e relevantes. Neste contexto, podemos compreender essas “ações livres” ou atos de liberdade como ações políticas e participativas na sociedade. Após a análise sobre a conexão entre liberdade e felicidade na filosofia de Tobias Barreto de Meneses e a revisão minuciosa do Currículo de Pernambuco, torna-se relevante compreender como esses dois elementos podem se interligar de modo eficaz. Para que ocorra essa união, considera-se o ensino de filosofia como uma questão complexa, visto que transmitir os conceitos filosóficos é um verdadeiro desafio, conforme afirmado por Cerletti (2004, p.24):

A filosofia e o ato de filosofar estão interligados, de modo que tanto a prática filosófica quanto o ensino de filosofia estão envolvidos no mesmo processo. Assim, instruir em filosofia e promover o desenvolvimento do pensamento filosófico são tarefas igualmente importantes, em que professores e alunos colaboram em um ambiente compartilhado de reflexão (Cerletti, 2009, p. 19).

Desta forma, partimos de uma solução para o dilema Kant-Hegel, concordando com o professor Cerletti que ensinar sobre a liberdade no ensino fundamental envolve tanto a transmissão de conceitos filosóficos quanto o estímulo ao pensamento crítico. Falar sobre liberdade não se limita à teoria, mas também ensina a maneira de agir em sociedade conforme o currículo de Pernambuco. Seguindo essa linha de raciocínio, a conexão entre liberdade e felicidade em Tobias Barreto representa uma abordagem inovadora para o ensino prático e teórico de filosofia.

Explorar a filosofia barretiana, especialmente o tema da liberdade, é inovador. Isso porque envolve um constante estímulo e a busca por responder a questão de como ser livre politicamente, social e culturalmente. Essa é uma reflexão constante na rotina dos jovens, que se questionam diariamente se realmente possuem liberdade e se a felicidade está

ligada à possibilidade de fazer o que desejam. Essas questões permeiam a vida de todos, em especial daqueles que estão vivendo a adolescência dentro de um sistema educacional ultrapassado, prestes a entrar na fase adulta de maneira precipitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a pesquisa feita para a elaboração deste texto e toda a vivência na prática educativa, acredito ser viável promover “uma educação para a liberdade conectada à felicidade” por meio do ensino de filosofia. Entendo que ensinar a filosofia barretiana é direcionar para o caminho do esperar proposto por Paulo Freire. Essa abordagem permite que os estudantes do ensino médio questionem sobre si mesmos e seu entorno, possibilitando visualizar as questões ao seu redor. Ao se depararem com a filosofia barretiana e o contexto em que foi desenvolvida, é natural a comparação com a realidade contemporânea. Essa reflexão proporciona diversas possibilidades de análises e potenciais soluções para os problemas baseadas nas ideias de Barreto acerca da liberdade como um direito não distante, mas algo possível e necessário, apesar dos desafios.

É importante ressaltar que, além das diferentes perspectivas, existem limites que não devem ser ignorados. Um destes limites é a possibilidade de cair no erro do anacronismo, que consiste em aplicar termos modernos sem considerar o contexto histórico em que surgiram; assim como a interpretação equivocada dos conceitos presentes na filosofia de Barret. Para evitar esses equívocos, é responsabilidade do educador de filosofia apresentar de forma clara os conceitos de Barret e como podem ser aplicados nos dias atuais, sempre tendo em mente o contexto histórico em questão.

A ideia central é promover a liberdade através da reflexão filosófica, valorizando a capacidade de questionar e não simplesmente aceitar como verdade absoluta. Segundo Tobias, a liberdade nos permite enxergar o valor de mudar a realidade através da reflexão teórica e prática da filosofia. Dessa forma, a atividade política e cultural se torna um caminho para a felicidade, conduzindo as pessoas a uma vida mais plena. Portanto, a proposta é incentivar a prática de uma filosofia livre e feliz, baseada nos ensinamentos de Tobias Barreto de Meneses, filósofo escadense, nordestino e brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. **Literatura Brasileira: tempos, leitores e leituras**. São Paulo: Moderna, 2005.

BARRETO (BRASIL), R. **Tobias Barreto de Menezes e a educação para um Brasil moderno (século XIX)**. Revista História da Educação, [S. l.], v. 21, n. 53, p. 38–55, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/71344>. Acesso em: 14 Junho 2024.

BARRETO, T. **Filosofia do Peru e outros escritos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. BARRETO. T. **Discurso em Mangas de Camisa**. Recife: Jornal do Recife, 1877.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTANA, J. **A educação nos moldes aristotélicos**. Disponível em: <https://www.faminasbh.edu.br/upload/downloads/201112061906522052.pdf>. Acesso em: 18 Junho 2024.

Campo, Campesinato e Educação do Campo: Discutindo a Construção da Identidade Político-Cultural

Field, Peasantry, and Rural Education: Discussing the Construction of Political-Cultural Identity

Marcos Lima dos Santos

Professor da Casa Familiar Rural de Zé Doca, pós-graduado em Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo. IFMA – Campus São Luís – Maracanã

RESUMO

A pesquisa busca compreender os processos históricos, étnicos, políticos e culturais que moldaram a identidade camponesa no Brasil. Será analisada a relação entre a escola do campo, a cultura, o conhecimento popular e a identidade camponesa, tomando como exemplo a experiência da Casa Familiar Rural (CFR) de Zé Doca. O método pedagógico utilizado pela CFR será discutido, destacando sua importância na formação da identidade camponesa. A realidade da juventude do campo nos dias atuais será contextualizada, com foco na relação entre identidade cultural camponesa e formação social. De maneira geral, o texto define cultura como um conjunto de elementos que configuram a vida em sociedade, incluindo costumes, hábitos, tradições e formas de interação com o meio ambiente. O objetivo principal do trabalho é entender como a cultura camponesa se manifesta na identidade dos indivíduos e como ela se relaciona com a formação social, especialmente no caso da juventude rural.

Palavras-chave: cultura camponesa; identidade; formação social; escola do campo; Pedagogia da Alternância; juventude rural.

ABSTRACT

The research seeks to understand the historical, ethnic, political and cultural processes that shaped peasant identity in Brazil. The relationship between rural schools, culture, popular knowledge and peasant identity will



be analyzed, taking as an example the experience of Zé Doca's Casa Familiar Rural (CFR). The pedagogical method used by the CFR will be discussed, highlighting its importance in the formation of peasant identity. The reality of rural youth today will be contextualized, focusing on the relationship between peasant cultural identity and social formation. In general, the text defines culture as a set of elements that configure life in society, including customs, habits, traditions and forms of interaction with the environment. The main objective of the work is to understand how peasant culture manifests itself in the identity of individuals and how it relates to social formation, especially in the case of rural youth.

Keywords: peasant culture; identity; social formation; rural school; Pedagogy of Alternation; rural youth.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca abordar, ainda que de maneira geral, a categoria cultura no contexto da realidade camponesa, bem como refletir sobre como se deu o processo de formação do campesinato no Brasil e como os elementos históricos, étnicos, políticos e culturais do camponês podem se afirmar como identidade.

Nesse sentido, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica acerca da temática central, trazendo à tona reflexões e discussões envolvendo campesinato, identidade e Educação do Campo. Ademais, fizemos visitas à Casa Familiar rural de Zé Doca (Campo de estudo) onde pudemos colher informações documentais, além de conhecer de perto a prática pedagógica através de observações e da colheita de relatos de estudantes, professores e gestores da escola. Posteriormente foi realizada a junção desses dados e confronto com a discussão teórica-bibliográfica, que, por último, foram convertidos no presente estudo.

Discutir-se-á, portanto, a relação entre escola do campo, cultura, conhecimento popular e identidade camponesa. Para tanto, traremos a experiência da Casa Familiar Rural (CFR) de Zé Doca, mostrando um pouco da história dessa escola e debatendo o método Pedagogia da Alternância, e, por fim, será debatida a realidade da juventude do campo nos dias atuais e a relação com as categorias supracitadas, a fim de contextualizar o papel da identidade cultural camponesa na formação social do jovem.

De forma genérica, a cultura faz parte da totalidade de uma determinada sociedade, nação ou povo. Essa totalidade é tudo o que configura o viver coletivo. São os costumes, os hábitos, a maneira de pensar, agir e sentir, as tradições, as técnicas utilizadas que levam ao desenvolvimento e à interação do homem com a natureza.

No final do século XVII e no período seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade (Laraia, 2009). Nesse sentido, Edward Taylor (1832-1917), no vocábulo inglês *culture*, definiu de forma que combateu a aquisição de cultura a partir de mecanismos biológicos. Segundo Laraia (2009), cultura, "tomando em seu amplo sentido etnográfico, é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Taylor *apud* Laraia, 2009, p. 25).

Na contramão de um debate antropológico (em si) de frágil conteúdo político, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, cultura resulta do trabalho humano de modificação da natureza e modificação de si próprio. Como afirma Chauí, etimologicamente, cultura tem origem latina, advém do termo *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (1997, p. 292). Assim, o cultivo de si mesmo tem a ver com a materialidade de origem do próprio homem no mundo, que possibilita a emergência do imaterial nesse processo.

O ser humano vai, assim, imprimindo suas marcas na natureza, “tendo essa como mediadora às suas relações e comunicações entre si e com ela própria” (Souza, s. d.). E, com isso, humaniza a natureza, na medida em que imprime nela seus objetivos e a resolução prática de situações em benefício da satisfação das suas necessidades humanas. Na condição de ser biológico e natural, vai histórica e espacialmente realizando transformações crescentes e constituindo assim sua humanização, distinguindo-se na natureza como portador de cultura, com um novo “modo de ser radicalmente inédito, o ser social” (Netto e Braz, 2010 *apud* Tardin, 2012, p. 181).

Assim, em sua gênese histórico-social, o homem constrói-se ontologicamente por meio do trabalho. Segundo Freire (1979), cultura se trata de “toda atividade de trabalho humano que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo”. Nesse sentido, entende-se que os modos de vida que a lógica do capital impõe também caracterizam-se como culturas.

Nesse contexto, as condições naturais do desenvolvimento da cultura estão ligadas à natureza do homem e à natureza que o rodeia. Para Marx (1968), essas condições podem se apresentar em duas grandes categorias: riquezas naturais dos meios de subsistência e riquezas nos meios de trabalho.

Assim, na busca de controlar as condições naturais, os homens criam novos objetos, os quais não só se incorporam ao ambiente, modificando-o, como passam às próximas gerações. Os resultados da atividade e da experiência humanas que se objetivam são acumulados e transmitidos por meio da cultura. É por meio da ação produtiva que o homem humaniza a natureza e também a si mesmo. O processo de produção e reprodução da vida por meio do trabalho é, para Marx, a atividade humana básica a partir da qual se constitui a “história dos homens”.

Nesse campo, abordar cultura e identidade no contexto da vida e da produção camponesa pretende passar pelo fundo histórico-crítico, a partir da materialidade dos antagonismos e contradições impostas pelas relações sociais de produção hegemônica. Implica, assim, uma abordagem classista e dialética.

CAMPO, CAMPESINATO E CULTURA NO CONTEXTO DA VIDA E PRODUÇÃO CAMPONESA

O termo cultura camponesa é ligado diretamente à formação do campesinato no Brasil, que se deu desde o período colonial. Segundo Martins (2012), a formação do campesinato no Brasil se realizou historicamente numa relação de contradição e de subalternidade com o latifúndio da sesmaria, com as empresas mercantis e, depois, capitalistas. Assim, desde o período colonial, os “povos africanos negros e povos europeus foram condicionados historicamente a se encontrarem neste vasto território, sob o domínio da nobreza, a de alguns países europeus” (Tardin, 2012, p. 182). Diante disso, ainda, Martins (2012) reafirma que não

houve nesse percurso histórico uma “trégua econômica, política ou social” que permitisse que o campesinato se consolidasse e pudesse manter sua reprodução social sem hostilidades por parte das classes dominantes.

Com isso, e a partir de complexos processos que vão desde a fundação do latifúndio até os dias atuais, formou-se o campesinato, que é fruto das determinações do capital agrário-exportador, do processo migratório e da miscigenação histórica desses vários povos. Nesse sentido, José Maria Tardin destaca que “essa constituição pluriétnica cada vez mais miscigenada vai gerar tipos humanos diferenciados e regionalizados territorialmente, os quais, em suas interações com os ambientes específicos de cada lugar, vão configurar as paisagens com suas peculiaridades culturais (Tardin, 2012, p. 180).

O campesinato brasileiro advém de uma forte miscigenação étnica, principalmente africana, indígena e europeia, que teve seu início desde os primeiros anos da colonização e ganhou contornos dramáticos com a liberação dos trabalhadores escravizados em 1888, “que foram, ao mesmo tempo, impedidos de se transformarem em camponeses” (Stédile, 2013). Nesse período, milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas e se dirigem para as cidades, onde ficam ainda mais à margem, tendo em vista que suas habilidades e conhecimentos baseavam-se na produção agrícola. Para o trabalho nas fazendas, o Brasil recebeu imigrantes europeus que fugiram do avanço do capitalismo industrial do século XIX. A esse respeito, Stédile (2013) explica que:

O surgimento do campesinato se deu em duas vertentes. A primeira trouxe quase dois milhões de camponeses pobres da Europa para habitar e trabalhar na agricultura nas regiões Sudeste e Sul; e a segunda teve origem nas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos e seus descendentes. Essa população passou a migrar para o interior do país, pois nas regiões litorâneas as melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que se dedicavam à exportação. A longa caminhada para o interior, para o sertão, provocou a ocupação do nosso território por milhares de trabalhadores, que foram povoando o território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades. Produto do sertão, local ermo, despovoado, o camponês recebeu o apelido de “sertanejo” e ocupou todo o território do nordeste brasileiro e dos estados de Minas Gerais e Goiás.

Assim, o campesinato se desenvolveu culturalmente a partir das relações em comunidade, no contexto de luta por território e educação. Nesse processo, houve uma acentuada fundição de diversidades ideológicas, crenças, técnicas e costumes baseados nos antepassados, além de manifestações artísticas riquíssimas que apoderaram a cultura do homem do campo. Há de se considerar que “o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão as suas culturalidades” (Tardin, 2012, p. 179). Nesse sentido, a cultura camponesa ocupa um espaço de suma importância na identidade do povo brasileiro, uma vez que:

Ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais e históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrínseco complexo de agroecossistemas (Tardin, 2012, p. 179).

Tal diversidade, inerente à composição étnica do campesinato, é um elemento que também tem sido utilizado como alvo de discriminação social. Segundo Martins (2012), os camponeses, como trabalhadores manuais, são historicamente desprezados pelas classes dominantes, que, “nos diversos períodos históricos da formação econômica e social brasileira, sempre se mantiveram racistas (em face dos povos indígenas e dos negros) e preconceituosas com relação aos trabalhadores manuais, artesãos ou não. Esse autor categoriza esse fenômeno como “reacionarismo cultural”, que se ramifica nas opressões materiais mais intensas, como a negação da terra e demais direitos que configuram a dignidade do camponês.

JUVENTUDE CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apesar da hegemonia e do poderio da classe latifundista-empresarial-burguesa, que tenta, por meio dos aparelhos ideológicos e repressivos, incutir ideologias distorcidas à classe trabalhadora do campo e cidade, há um componente que tem conseguido fazer frente à expansão capitalista e às opressões daí derivadas, qual seja: a resistência social. Tal questão, materializada pela luta via organizações camponesas classistas, tem permitido o desenvolvimento de uma consciência política a partir da experiência da luta social em defesa de seus interesses. Esse aspecto fundamental tem contribuído para a reafirmação, a cada dia, de sua identidade com o modo de produzir e viver camponês.

Logo, no processo de educação do e para o camponês, é imprescindível a valorização e a revitalização dos princípios de existência e produção social que historicamente estão ligados ao campesinato. As práticas dessa educação devem principalmente contemplar a busca pelo trabalho com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, por meio das formas de trabalho raízes e produções culturais, formas de luta de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (Caldart, 2012).

Como atesta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pelo Censo de 2010, o Brasil possui cerca de 8 milhões de jovens morando nas áreas rurais. Esse conjunto de pessoas convive com graves problemas relativos à questão agrária, bem como à falta de uma educação pública de qualidade social e política no campo. Como a lógica capitalista neoliberal implica a minimização de direitos, a vida no campo tem sido cada vez mais difícil, pois, com a pouca assistência do Estado na garantia das políticas sociais públicas e, sobretudo, sem a garantia e oferta de educação de Ensino Médio, os jovens acabam saindo dos assentamentos em busca de educação e de melhores condições de vida.

Desses que são obrigados a deixarem suas comunidades, a maioria não volta mais para os assentamentos, o que tem intensificado a saída gradativa da juventude do campo. Sobre o retrato da desigualdade de acesso dos jovens à escola no campo, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronera) (Brasil, 2005) apontou dados alarmantes para o entendimento da dimensão material que deve compor a discussão acerca da “fuga de jovens” do campo brasileiro, dimensão essa que abrange desde a carência da garantia de infraestruturas de acesso à escola, bem como transporte escolar seguro.

Em estudo sobre a educação em assentamentos, essas dificuldades se confirmam como nacionais. De 2,5 milhões de entrevistados, 26% têm entre 16 e 30 anos; se somarmos

esse número à população com menos de 15 anos, ampliamos o percentual para um universo de 64%. Desses, 38,8% frequentam escolas (987.890), sendo: 48,4% estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental (representando 95,7% da população com idade para estar matriculada nessas séries); 28,5% do segundo segmento do Ensino Fundamental; e apenas 8% do Ensino Médio e Profissionalizante. Dos que têm até 18 anos e estão fora da escola, 45% estudaram até o 5º ano do Ensino Fundamental e 14% não estudaram. O 6º ano do Ensino Fundamental é marcado por uma evasão significativa (Castro, 2019, p. 444).

Casas Familiares Rurais, uma Boa Alternativa – a Experiência da Casa Familiar Rural de Zé Doca

Diante dessa problemática, algumas alternativas de Educação do Campo têm se mostrado exitosas. As Casas Familiares Rurais (CFRs), que são escolas comunitárias organizadas por famílias de agricultores, já estão presentes em vários estados brasileiros e, apesar de muitas dificuldades, elas resistem e buscam garantir uma formação emancipadora. Traremos aqui um pouco da história e da experiência da CFR de Zé Doca, que tem como método a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou a então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Rural de Olivânia, esta última no município de Anchieta.

O modelo brasileiro de escola família em funcionamento no Espírito Santo foi uma volta à experiência francesa, via experiência Argentina. Essa influência teve início em 1973. Nessa época, o MEPES iniciou a troca de experiência com representantes das Casas Familiares da Argentina sobre a metodologia adotada pelas suas redes de escolas. Segundo Santos (2012) “várias foram as realizações que propiciaram essa troca de experiência, porém a mais importante foi o convênio firmado em 1974 entre essas duas instituições para intensificação do intercâmbio”. Pessoti (1978, p. 14) nos diz que o objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do nível cultural, social e econômico. O mesmo autor aponta que:

Não foi só no aspecto legal que a escola família se ajustou ao sistema de ensino brasileiro. Com o decorrer da experiência, ela ajustou sua organização escolar e os instrumentos metodológicos da alternância às necessidades de sua clientela, procurando encontrar o modelo brasileiro que mais se adaptasse ao meio rural capixaba (Pessoti, 1978, p. 21).

Atualmente, existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)⁶ e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, recomenda:

“A adoção da Pedagogia da Alternância¹ em Escolas do Campo”. O Parecer trata especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em suas formulações de Escolas Famílias Agrícolas (EFA, com 123 centros presentes em 16 estados brasileiros), de Casas Familiares Rurais (CFR, com 91 centros presentes em seis estados brasileiros) e

¹ Sem descuidar da educação escolar, a pedagogia em que se alternam tempos e espaços de trabalho-educação nas CFRs está mais ligada à aprendizagem do trabalho agrícola, enquanto que, nas EFAs, está direcionada à escolarização formal, sem, no entanto, descuidar do trabalho agrícola. As EFAs e as CFRs coincidem, no entanto, na adoção da terminologia Pedagogia da Alternância, o que pode ser identificado em livros, artigos e boletins informativos que tratam do assunto (Ribeiro, 2010, p. 319).

de Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, com três centros no estado do Espírito Santo). O projeto político-pedagógico dos CEFFA é particularmente recomendável do ponto de vista da iniciação ao trabalho (anos finais do Ensino Fundamental) e da Educação Profissional de nível técnico (Ensino Médio). Como os CEFFA apresentam constituição e organização de caráter comunitário, atendendo famílias de pequenos agricultores, sendo pouco numerosos os centros criados e mantidos pelo poder público municipal, é oportuno que a SECAD/MEC estude formas de viabilizar o financiamento dessas instituições de Educação do Campo no campo (Ministério da Educação, 2013, p. 273).

Em sua essência, a Pedagogia da Alternância já é uma ferramenta contra-hegemônica na medida em que quebra um conceito de escola tradicional, que estabelece um calendário escolar baseado em uma lógica que não beneficia nem facilita a vida de quem precisa plantar e colher. Outro importante fator que a constitui como tal ferramenta é a dimensão do trabalho como núcleo do método. Para Ribeiro (2010), as iniciativas de educação para o campo que estão na origem da Pedagogia da Alternância “resultam do desencanto com a educação escolar oferecida a filhos de agricultores”, segundo ela; isso explicaria sua construção a partir de práticas sociais dos camponeses, “que reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam garantir a permanência na terra”. Estevan (2005, p. 26) ressalta a importância do trabalho com a terra na Pedagogia da Alternância: “utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio, em vez da simples aplicação na prática das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais”.

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos, para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente. Dessa maneira, coloca-se para o alternante uma dupla relação: o trabalho e o mundo da produção e seus saberes, a vida social, econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado; e um outro lugar “escolar”, com suas atividades, sua cultura e seus saberes, de outro lado (Gimonet, 2007, p. 29).

O jovem que aprende e coloca o conhecimento em prática materializa a importância do trabalho desde cedo, diferentemente da pedagogia tradicionalista, que aparta educação e trabalho, priorizando a participação dos jovens no mercado em detrimento de sua formação final.

O município de Zé Doca está localizado na microrregião de Pindaré, mesorregião do Oeste Maranhense. O município foi criado em 1988 e possui uma área de 2.413,751 km². O município está localizado a uma distância de 320 km de São Luís, capital do estado do Maranhão, com acesso pela BR 222 e MA 034. Possui clima quente e úmido, com temperatura elevada durante o verão e chuvas de janeiro a maio, com maior abundância em abril.

A Casa Familiar Rural de Zé Doca nasceu da necessidade de uma educação diferenciada para filhos de lavradores, visto que o calendário nas escolas rurais segue os mesmos das escolas urbanas, da mesma forma que os currículos e conteúdos trabalhados.

Inicialmente, foram realizados seminários de mobilização para a criação da associação que administraria a Casa Familiar Rural, que foram realizados em Zé Doca em julho de 2007, respectivamente, com representantes de movimentos populares, pequenos agricultores, os gestores dos municípios, parceiros, secretários municipais de Agricultura e Educação. Essas reuniões aconteceram com o intuito de tomar decisões sobre a Pedagogia da Alternância, o Estatuto da Associação da CFR e a fundação para seu funcionamento.

Na assembleia de fundação da Associação da CFR, na Sede da Associação da Vila Boa Esperança, localizada no KM 201 BR 316, Belém (PA), em Zé Doca, foi eleita a diretoria da associação da CFR de Zé Doca, composta de agricultores e pais de jovens agricultores. Decidiu-se que a gestão dessa associação fosse de comum acordo.

Em março de 2008 foi realizada uma reunião com a Associação da CFR e a Associação das Casas Familiares Nordeste Norte do Brasil (ARCAFAR), para dar início à pesquisa participativa, com as famílias, para a seleção da primeira turma da CFR, que iniciaria em maio de 2008, com uma turma de trinta jovens do Ensino Fundamental.

Em 16 e 17 de maio aconteceu a primeira formação com as famílias da Associação da Casa Familiar Rural de Zé Doca, que culminou com o início das aulas na CFR de Zé Doca, em 19 de maio de 2008, com o objetivo de formar jovens e adultos do campo na Pedagogia da Alternância, com ênfase em agroecologia, promovendo a profissionalização com participação das famílias.

A CFR de Zé Doca, atualmente, trabalha com alternância de quinze dias de tempo escola e quinze dias de tempo comunidade. Apesar das limitações, os alunos têm boas experiências na área da escola e com a Pedagogia da Alternância, pois, em sua maioria, conseguem reproduzir essas experiências nas propriedades com auxílio das famílias. Em visitas periódicas dos monitores às famílias, é possível visualizar a importância que o trabalho tem no desenvolvimento do interesse do jovem pela terra. Isso reflete na família e alimenta as expectativas futuras, não só para aquele jovem, mas também para a propriedade. No entanto, um dos grandes problemas relacionados à juventude no campo parte da concepção pessimista dos pais com relação à vida no campo.

O método das CFRs possibilita que o jovem quebre esse preconceito a partir do trabalho, na medida em que envolve a família no processo de formação desses sujeitos, a partir do momento que esse indivíduo é educado pelo trabalho, e mostra os resultados para sua família e comunidade, que, evidentemente, se vê como protagonista da realidade e do local onde vive. Por isso a importância da Pedagogia da Alternância na formação dessa identidade camponesa.

Outro importante fator que se alia com Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Casas Familiares Rurais na formação social dos jovens e na construção de uma identidade contra-hegemônica é a agroecologia². Além de estar demarcada como princípio da Educação do Campo, aparece como elemento fundamental no regimento das CFRs:

Oportunizar aos jovens do campo o acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada, fortalecer a agricultura familiar, com base na agroecologia, através da ação multiplicadora dos/as jovens estudantes, contribuir para o desenvolvimento sustentável e solidário do campo. Reconhecer e valorizar o direito de participação humana nos processos produtivos (Regimento Escolar do CFR, 2012, p. 6).

2 A agroecologia foi definida por Altieri (1989) como as bases científicas para uma agricultura alternativa. Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola.

A agroecologia na Pedagogia da Alternância assume sua definição mais ampla, que “vai além de instrumento metodológico que simplesmente permite melhor compreensão dos sistemas agrários e soluciona problemas produtivos que a ciência agrônômica convencional não resolve, ou mesmo agrava”. De acordo com Guhur (2012, p. 63):

Nesse sentido mais amplo, as variáveis sociais ocupam papel relevante. Ainda que se parta da dimensão técnica de um agroecossistema, daí se pretende compreender as múltiplas formas de dependência dos agricultores na atual política e economia. Outros níveis de análise dizem respeito à matriz sociocultural ou comunitária, ou seja, à práxis intelectual e política, à identidade local e às relações sociais em que os sujeitos do campo se inserem. Isso resulta na inserção da produção ecológica em propostas para “ações sociais coletivas”, que superem o modelo produtivo agroindustrial hegemônico, discussão agroecológica e contra-hegemônica.

Na CFR, a agroecologia é a base das aulas do eixo técnico. Muitas experiências são realizadas em parceria com assentados. Os jovens usam os quintais para aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos em sala.

Diante de tudo, ainda sim, a escola enfrenta problemas, como um acentuado número de alunos desistentes e o desinteresse pelo trabalho dentro do método da CFR, que, ao que parece, estão relacionados com a falta de identificação desses jovens com sua própria realidade. Nesse sentido, na sequência, faremos uma discussão sobre identidade político-cultural no contexto da juventude camponesa.

Identidade Político-Cultural

Os jovens estudantes dessas escolas do campo são, em sua grande maioria, filhos de assentados da reforma agrária ou moram em zonas rurais. O contexto de vida desses indivíduos se dá em meio à precarização da vida, educação e produção no campo, bem como uma crescente invasão do ideário de educação corporativa no ambiente rural. Rapidamente se deparam com uma contradição típica do ser humano, que é seduzido pelo poder do capital e o fetiche da mercadoria. Os assentamentos e as zonas rurais em que esses indivíduos vivem estão impregnados dessa realidade, que condensa o consumo (razão de existir no capitalismo) e identidade cultural e política camponesa (fruto das lutas, costumes e conhecimento popular de uma classe). Nesse contexto, Champagne nos lembra que:

As representações dos jovens resultam da socialização e refletem a visão de mundo e a concepção de profissão dos pais, bem como a concepção mais ou menos pessimista das perspectivas futuras. Ao fazer essas considerações, os jovens comparam suas condições de vida com aquelas dos trabalhadores urbanos, levando em conta principalmente as alternativas de lazer e tempo livre e o volume de preocupações (Champagne, 1986 *apud* Carneiro e Castro, 2007, pp. 37-8).

A pedagogia burguesa, que se apresenta explícita e, ao mesmo tempo, oculta na socialização e formação dos sujeitos, sejam eles da cidade ou do campo, fortalece a reprodução e ampliação do capital, por meio da subjugação histórica da classe trabalhadora. Essa questão atinge superestruturalmente a construção de uma consciência que nega a condição de classe e cultura camponesa. Tal elemento acaba produzindo a fragilização ideológica das lutas e a deterioração dos costumes e conhecimentos que identificam os sujeitos sociais num ambiente coletivo.

Na perspectiva de mudança desse quadro, a Educação do Campo emerge como uma possibilidade contra-hegemônica no contexto de reprodução desigual do acesso ao saber no campo. Nesse sentido, toma-se como princípio a defesa da vida, da produção e da cultura do “ser camponês”. Tal referencial, emergido no seio dos movimentos sociais, toma como assento o princípio da negatividade e positividade (Caldart, 2009).

A Educação do Campo, para Caldart (2009), deve ser compreendida em sua materialidade de origem, por meio da tríade campo-políticas públicas-educação. Dessa forma, não se pode entender a escola do campo sem compreender o próprio campo. Dentro do processo que envolve homem do campo, escolas do campo, campesinato, cultura e identidade, o conhecimento popular dialoga com o saber sistemático, pois, segundo Freire (1984), o sujeito deve superar a consciência espontânea rumo a uma consciência epistemológica. Para ilustrar o conhecimento como resultado de um processo de aprendizagem nesse processo dialético e dialógico, Freire observa:

Nesse processo em que o homem busca “se fazer”, ele cria cultura, ou seja, ele acrescenta algo ao mundo, modificando a sua paisagem, sua paisagem natural, e inventando modos de ser e de interagir com os outros. E essa produção do humano e do mundo humano se dá mediante processos de aprendizagem, que são, em última instância, processos de criação, sendo que o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem (1984, p. 32).

Freire nos mostra a dinâmica do processo do conhecimento e a maneira como ele se dá em função da necessidade do homem de criar e buscar se completar enquanto ser humano. Nesse contexto, a Educação do Campo nasce no contexto de lutas históricas do campesinato e ganha uma dinâmica que vai muito além do aspecto pedagógico. Antes disso, ela é ferramenta de luta e ganha “tons” de palavra de ordem, em meio à busca dos direitos do camponês. Caldart (2012) afirma que, como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas de educação dos trabalhadores do campo”. Assim, vale lembrar também o papel que a escola deve desempenhar nesse processo. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, p. 8).

A dinâmica de ensino deve ser pautada na universalização cultural dos agentes desse processo – as práticas desenvolvidas são elaboradas de acordo com as necessidades reais dos jovens – e na revitalização da cultura camponesa, por meio de místicas, festas tradicionais, resgate da história das comunidades, aproveitamento dos conhecimentos ancestrais nas técnicas aplicadas, inserção direta da família na escola, visita às propriedades, palestras com moradores e associações, sustentabilidade e preservação dos recursos naturais. Técnica, ciência e cultura andam juntas e dialogam entre si no processo de satisfação do que é necessário ao jovem para sua reprodução material e ideológica dentro do movimento camponês. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 257) define como a Educação do Campo deve se dispor:

Visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos arremetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate de classe entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Tudo isso deve estar associado ao ensino prático e científico que dará o caráter técnico a essa educação, mas que nunca se sobreporá ao conhecimento que Freire (1971) chamou de “sincrético-religioso do camponês”³. Nesse sentido, Pacheco (2008) afirma que é preciso pensar em uma forma de educação que contribua para a substituição do pensamento mágico e condicionado de caráter sincrético-religioso do camponês em relação às situações cotidianas do seu trabalho, sem substituir sua cultura. Nota-se, então, a importância que o autor dá para a cultura do camponês ao sugerir uma educação que substitua o pensamento puramente religioso diante de algumas situações, sem substituir sua identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate atual sobre cultura camponesa e educação do campo é amplo. Vários intelectuais e o próprio Estado, bem como os movimentos sociais que lutam pela educação do e para o campo, discutem sobre a questão. Os movimentos que historicamente buscaram uma educação de qualidade para os camponeses, como o Movimento Sem Terra, defendem que o camponês precisa de uma educação que o emancipe ideologicamente e que possibilite a sua reprodução material dentro da sua realidade e da sua cultura e, ainda, que essa educação deve ser elaborada pelos próprios movimentos, com a participação direta dos camponeses.

O Estado, como mediador, atua de forma contraditória, ofertando a criação de dispositivos legais que buscam garantir esse direito a essas populações, porém continua negando a garantia do acesso qualitativo ao direito subjetivo à educação pública. Além disso, interfere quando elabora currículos e avaliações que não respeitam as particularidades das escolas que estão nas zonas rurais. Soma-se a esse processo a existência de influências externas do capital, que vêm embutidas no modelo tradicional de escola que é imposto pelo Estado, e a própria influência, no interior das comunidades, do imediatismo pelos bens de consumo impostos, principalmente aos jovens. Logo, não se pode fazer Educação do Campo a partir de currículos feitos para a cidade. Nessa perspectiva, Miguel Arroyo afirma que o campo não é uma projeção da cidade. O campo tem sua identidade, sua cultura, suas raízes, suas formas de pensar. O trabalho no interior produz conhecimentos, valores, cultura. A infância e a adolescência estão inseridas radicalmente nessas culturas, nessas raízes.

Portanto, a Educação do Campo é um “quadro inacabado”, não somente porque ainda se luta muito por ela em todo o Brasil como direito do homem do campo, mas também porque, quando acontece dentro dos moldes esperados, ela se dá de forma aberta às transformações tecnológicas e técnicas e é positivamente influenciada pela cultura dos povos do campo, que, por sua vez, é formada pelas lutas, pela história e por conhecimentos

³ Os elementos culturais de caráter sincrético-religiosos presentes nas ações e no pensamento do camponês não podem ser substituídos pela extensão mecânica do técnico agrônomo, mas sim por um processo de aprendizagem, “pois só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (Freire, 1971, p. 27).

ancestrais. Nesse sentido, pode ser transformada, adaptada e reinventada de acordo com as peculiaridades de cada região brasileira.

A ideia de não reproduzir a proposta da escola convencional se dá basicamente no sentido de atender às necessidades dos jovens do campo dentro de sua realidade, necessidades essas que não se restringem a fatores econômicos ou estruturais, mas perpassam principalmente a formação social do indivíduo, que agirá organicamente dentro de sua comunidade, seja nas associações, trazendo benefícios para os assentamentos, nas cooperativas, ou nas atividades agroecológicas, para benefício de sua família e do coletivo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **O campo não é uma projeção da cidade**. *Jornal do Professor*, ed. 9. 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteúdoJornal.html?idconteúdo=236>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer 36/2001, relatora Edla de Araújo Lira Soares. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Os jovens estão indo embora? Juventude Rural e a construção de um ator político**. (2019). (n.p.): Mauad Editora Ltda.

CORDÃO, F. A. **Coletânea de metodologia científica do 1º tempo acadêmico**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Belém: PROCAMPO – IFPA, 2010.

ESTEVAN, D. A alternância na formação do jovem rural. **Marco Social: Educação e Empreendedorismo no Campo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, ago. 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GIMONET, J.. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. São Paulo: Vozes, 2007.

GOMES, J. C. C. **Pluralismo metodológico en la producción y circulación del conocimiento agrario**. Fundamentación epistemológica y aproximación empírica a casos del sur de Brasil (tese). Universidad de Córdoba. Córdoba, 1999.

Guhur D, Silva, NR. **Agroecologia [verbetes]**. In: AP Dias, AB Stauffer, LHC Moura, MC Vargas

(orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2021.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

MARX, K.; ENGEL, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Trad. José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

PACHECO, L. M. D. In: Streck, Danilo R. *et al.* (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESSOTI, A. L. **Escola família agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

Ribeiro, M. **Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

SANTOS, R. M. L. **O processo de formação do aluno na Casa Familiar Rural em Zé Doca-MA** (trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual do Maranhão. Zé Doca, 2013.

STÉDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Ed Expressão Popular, 2013.

TARDIN, J. M.. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, E. S. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância**. In:__. Metodologia da pesquisa do trabalho de conclusão de curso. São Luís: Uemanet, 2011.

Práticas Pedagógicas em Letramento para Comunidades Quilombolas

Pedagogical Practices in Literacy for Quilombola Communities

Maria Inês Ferreira da Silva
Paulo Sérgio Bezerra Nascimento
Maria do Socorro da Cruz Brito
Selma da Costa Ribeiro
Benedito Gomes de Oliveira
Maria Luiza Nunes da Silveira
Maria das Graças Pinto Marinho
José Carlos de Souza Lima
Valcinei Rodrigues Pereira
Edna de Oliveira Moraes

RESUMO

O estudo aborda as práticas pedagógicas voltadas para alunos de comunidades quilombolas, considerando suas especificidades culturais, sociais e históricas. Como objetivo geral do trabalho temos: Propor práticas pedagógicas que promovam o aprendizado significativo e a valorização da identidade cultural de alunos quilombolas; e como específicos nos propomos a: contextualizar as comunidades quilombolas como integrantes do povo brasileiro; compreender o letramento e a diversidade cultural; e, discutir a formação de educadores para contextos quilombolas. Propõe-se uma educação inclusiva que valorize a identidade quilombola e promova a cidadania, destacando a importância de currículos contextualizados e metodologias participativas.

Palavras-chave: comunidades quilombolas; inclusão; letramento; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The study addresses pedagogical practices aimed at students from Quilombola communities, considering their cultural, social, and historical spe-

Métodos e Práticas Pedagógicas: Estudos, Reflexões e Perspectivas - Vol. 10

DOI: 10.47573/aya.5379.2.422.8



cificities. The general objective of the work is to propose pedagogical practices that promote meaningful learning and the appreciation of the cultural identity of Quilombola students. Specifically, it aims to contextualize Quilombola communities as integral parts of the Brazilian population, understand literacy and cultural diversity, and discuss the training of educators for Quilombola contexts. The study proposes inclusive education that values Quilombola identity and promotes citizenship, highlighting the importance of contextualized curricula and participatory methodologies.

Keywords: quilombola communities; inclusion; literacy; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são parte essencial da diversidade cultural do Brasil, e sua inclusão plena na educação é um desafio que exige estratégias específicas. Essas comunidades representam um patrimônio cultural rico e diverso, cuja preservação e valorização dependem de práticas educacionais inclusivas e adequadas às suas especificidades. O letramento, entendido como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita, desempenha um papel fundamental na promoção da cidadania e no fortalecimento das identidades quilombolas.

O estudo do tema se justifica por ser a educação um direito fundamental e um instrumento para a promoção da igualdade e da cidadania. No entanto, alunos quilombolas frequentemente enfrentam exclusão social e educacional devido ao racismo estrutural e à falta de políticas públicas efetivas.

Para alcançar os resultados, objetivou-se propor práticas pedagógicas com a finalidade de promover o aprendizado e a valorização da identidade cultural de alunos quilombolas; compreender o letramento e a diversidade cultural como elementos fundamentais no processo de um ensino significativo, e, discutir a formação de professores para o trabalho em comunidades quilombolas.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de materiais legislativos, acadêmicos e pedagógicos, que deram suporte para a construção do embate teórico. O estudo buscou em Freire, Gomes, Oliveira, Munanga, Silva e Soares embasamento para toda a construção do embate e das reflexões apresentadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

As comunidades quilombolas representam um dos pilares da resistência negra no Brasil, originando-se da luta contra a escravidão e perpetuando-se como espaços de preservação cultural e história. Compostas por descendentes de africanos escravizados que fugiram do cativeiro, essas comunidades são fundamentais para a compreensão da diversidade cultural brasileira, pois mantêm vivas tradições, saberes ancestrais e modos de vida singulares (Almeida, 2002).

Os Quilombos surgiram durante o período colonial como forma de resistência à escravidão, estabelecendo-se em regiões de difícil acesso para garantir a segurança dos fugitivos. O Quilombo dos Palmares, localizado na atual região de Alagoas, foi um dos mais emblemáticos, simbolizando a luta e a autonomia dos negros no Brasil (Almeida, 2002). Após a abolição da escravidão em 1888, muitas dessas comunidades permaneceram como herança da resistência, enfrentando desafios para o reconhecimento de seus territórios e direitos.

Segundo Gomes (2015), as comunidades quilombolas desempenham um papel essencial na formação da identidade brasileira, pois preservam práticas culturais ancestrais, como danças, música, religião e gastronomia. O jongo, o tambor de crioula, o candomblé e a culinária à base de mandioca e frutos do cerrado são exemplos de manifestações culturais de grande relevância. Além disso, essas comunidades “[...] promovem a transmissão intergeracional de saberes e técnicas tradicionais, como a medicina popular e a agricultura sustentável, fortalecendo a relação harmoniosa com a natureza [...]” (Gomes, 2015, p. 59).

Apesar de sua relevância, as comunidades quilombolas enfrentam desafios históricos e estruturais, como a falta de acesso à terra, educação e saúde de qualidade. A titulação dos territórios quilombolas é uma luta constante, necessária para garantir a segurança e a autonomia dessas populações. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à propriedade coletiva dessas terras, e políticas afirmativas têm sido implementadas para ampliar a inclusão social e econômica dos quilombolas (Brasil, 1988). No entanto, a demora nos processos de regularização e a violação dos direitos dessas comunidades continuam sendo desafios significativos.

As comunidades quilombolas são expressões vivas da história e da resistência negra no Brasil, desempenhando um papel crucial na preservação cultural e na construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Proteger seus direitos, reconhecer suas contribuições e garantir suas terras é essencial para a valorização da identidade brasileira e para a promoção da justiça social.

LETRAMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL EM COMUNIDADE QUILOMBOLA

O conceito de letramento transcende a mera alfabetização, envolvendo a inserção dos indivíduos em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de forma significativa. No contexto quilombola, isso implica valorizar os saberes tradicionais, a oralidade e as práticas culturais da comunidade. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais relevante e conectado à realidade dos alunos.

Freire (1996) ressalta que a educação deve ser um ato político e cultural, adaptado ao contexto dos educandos. No caso dos quilombolas, significa construir práticas pedagógicas que reflitam suas vivências, memórias e identidade, na promoção de um aprendizado crítico e transformador.

O letramento, como prática social, deve dialogar com as especificidades culturais das comunidades quilombolas, gerando a valorização da identidade e a inclusão social, na busca por considerar a riqueza histórica e cultural e seu impacto no processo educacional.

Na concepção de Soares (2004, p. 38), “o letrar é mais do que alfabetizar; trata-se de inserir o indivíduo em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita”. No contexto das comunidades quilombolas, esse conceito assume uma dimensão especial, haja vista respeitar e incorporar os saberes tradicionais e a oralidade tão presentes nessas culturas.

Gomes (2017, p. 63) ressalta que “a educação voltada para comunidades quilombolas precisa partir do reconhecimento da ancestralidade e das práticas culturais que estruturam essas comunidades”. O letramento, dentro dessa concepção, não pode ser dissociado da história de resistência e da valorização das tradições locais. A ausência desse reconhecimento, segundo Gomes (2017) perpetua a exclusão e o silenciamentos das contribuições afro-brasileiras na educação.

Silva (2005, p. 31) aponta que “os currículos escolares devem ser ressignificados para incluir as vozes e os saberes das comunidades negras”. Essa ressignificação é fundamental para que as práticas de letramento sejam realmente inclusivas e representativas da diversidade cultural brasileira. Silva (2005), também, alertam para o risco de tratar a história e a cultura quilombola de forma superficial, reforçando estereótipos em vez de desconstruí-los.

Oliveira (2019, p. 82), ao abordar o racismo estrutural na educação, afirma que “a escola deve ser um espaço de resistência, onde os estudantes negros e quilombolas possam se reconhecer e se fortalecer”. Para o autor, a inclusão de elementos culturais quilombolas nos processos de letramento contribui para a formação de uma consciência crítica, essencial para a superação das desigualdades sociais.

A Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, também é um marco muito relevante nesse debate (Brasil, 2003). Para Gomes (2017, p. 57), “a implementação docente e de um compromisso político que ultrapasse as práticas pedagógicas tradicionais”. Nesse sentido, os professores necessitam ser capacitados para trabalhar com materiais didáticos que valorizem a diversidade cultural e promovam o letramento como um ato político e social.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios que orientam a Educação Brasileira (Brasil, 2010, p. 12).

O letramento exige um currículo que respeite e valorize a diversidade cultural e que agencie a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Os debates entre autores são importantes reflexões para a construção de uma educação que reconheça a relevância dos saberes quilombolas. A implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, aliada a uma formação docente comprometida, é essencial para transformar a escola em um espaço de resistência, empoderamento e inclusão.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As comunidades quilombolas representam um importante segmento da diversidade sociocultural brasileira. A educação para essas comunidades deve ir além do ensino

convencional, incorporando elementos da cultura, história e resistência quilombola. A formação de professores para atuar nesses contextos precisa ser específica e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Brasil, 2012).

Souza (2019) apresenta diversos desafios que professores enfrentam quando atuam em comunidades quilombolas, entre eles estão:

- Falta de materiais didáticos contextualizados;
- Pouca oferta de formação específica em universidades e cursos de licenciatura;
- Desvalorização dos saberes tradicionais quilombolas no currículo escolar;
- Condições precárias de infraestrutura escolar (Souza, 2019, p. 92).

Observa-se que a autora traz desafios que estão presentes na maioria das instituições educacionais. A ausência ou o fomento da não-realização desses itens faz com que o ensino nas comunidades quilombolas perca a essência, a ancestralidade, a identidade de um povo que muito lutou e luta para manter viva sua cultura.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, há necessidade que alguns princípios estejam presentes na educação:

- Interculturalidade: valorização dos saberes e práticas culturais da comunidade;
- Identidade e pertencimento: fortalecimento da identidade quilombola no ambiente escolar;
- Autonomia e protagonismo: envolvimento da comunidade no processo educativo;
- Educação antirracista: combate ao racismo estrutural na educação (Brasil, 2012, p. 23).

Souza (2019, p. 52) reforça os princípios acima mencionados aliados a algumas práticas pedagógicas que são fundamentais para uma educação significativa nas comunidades quilombolas:

- Uso de histórias orais: valorização da oralidade e das narrativas dos mais velhos;
- Projetos interdisciplinares: integração de diferentes disciplinas em torno de temas da cultura quilombola;
- Ensino da história e cultura afro-brasileira: relação entre território, cultura e sustentabilidade;
- Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos, rodas de conversa e oficinas (Souza, 2019, p. 60).

Um dos pontos que Souza (2019) enfatiza como muito importante é o professor trabalhar a partir de metodologias ativas, posto que favorece o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Oficinas, roda de conversa e projetos interdisciplinares são exemplos de abordagens que estimulam o engajamento e a troca de saberes. Essas práticas permitem que os alunos relacionem o conhecimento escolar com sua vivência cotidiana.

A formação de professores, para comunidades quilombolas, deve ser pautada na valorização da identidade e cultura quilombola, no combate ao racismo e na construção de

uma educação emancipatória. Para tanto, torna-se essencial investir em políticas públicas na produção de materiais didáticos adequados e na formação continuada de professores comprometidos com a diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas em letramento para comunidades quilombolas devem ter como pautas o respeito à diversidade cultural e à promoção da cidadania. Por meio de currículos contextualizados, metodologias ativas e formação de educadores, é possível construir uma educação que valorize as identidades quilombolas e contribua para a transformação social. O desafio é grande, porém o impacto de uma educação inclusiva e significativa pode ser transformador para as comunidades quilombolas e para a sociedade como um todo.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios como a falta de recursos, o preconceito racial e a precarização das escolas em territórios quilombolas. Superar essas barreiras exige ações integradas entre governo, sociedade civil e comunidade, além de um compromisso contínuo com a equidade e a justiça social.

Algumas considerações evidenciam que o ponta pé inicial dos conhecimentos quilombolas está em estabelecer relações entre os saberes ancestrais e tudo aquilo que a formação continuada traz como reforço no enfrentamento aos desafios que se apresentam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. W. B. **Quilombolas e as Novas Etnias**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2025.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº4. Brasília, 13 de julho de 2010.

_____. **MEC/CNE/CEB. Resolução nº 8. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, F. S. **História dos Quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **A mulher negra que educa: Empoderamento e ação política**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural e educação**. São Paulo: Selo Negro, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L. M. **Educação Quilombola: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, nº 78, 2019.

Relato de Experiência do Projeto Interdisciplinar das Áreas das Linguagens e Humanas para a Formação Crítica dos Alunos da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Experience Report on the Interdisciplinary Project in Language and Humanities Areas for the Critical Development of Students at Instituto Bereano State School in Coari-AM

Tertuliano Melo de Almeida

Prof. Doutor em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Metodologia do Ensino da Filosofia pela Universidade Cândido Mendes Juiz de Fora (MG). Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor de filosofia no ensino médio, lotado na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari e pedagogo do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am. <https://lattes.cnpq.br/7735950592808264>

Maria Sandra Rocha da Silva

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É pedagoga do Ensino Médio (SEDUC/AM), lotada na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari

Walmar da Silva Fonteles

Prof. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Prof. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Especialista no Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É diretor (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am



RESUMO

Este é um relato de experiência do projeto interdisciplinar das áreas das linguagens e ciências humanas para a formação crítica dos alunos da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM, desenvolvido nos turnos matutino e vespertino com 840 alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Objetivo conhecer e explorar diversas práticas de linguagem em diferentes contextos para continuar aprendendo, valorizando e preservando o patrimônio sócio-histórico e cultural da sociedade. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa-descritiva e a observação participante com os autores envolvidos nessa experiência. As ações do projeto foram desenvolvidas a partir do dia 01/10/2024 a 31/10/2024, com duração de um mês de aula, a culminância deu-se nos dias 30 e 31/10/2024. O presente estudo está fundamentado nos referenciais teóricos da legislação brasileira e, embasado por autores que contribuíram para fundamentar o texto: LDB (1996), Barbosa (2006), BNCC (2018), RCA-EM (2021), PCP (2021), Figueiroa (2014), Freire (1996), dentre outros. O estudo está dividido em cinco partes: A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresentamos o referencial teórico. Na terceira, serão apresentadas a metodologia da pesquisa e as etapas da organização das atividades pedagógicas, essa etapa abrange a distribuição de textos, exercícios práticos de leitura, pesquisa e produção de painéis. Na quarta, apresentamos as análise, discussão e resultado. Na quinta parte, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Palavras-chave: educação; projeto interdisciplinar; prática pedagógica; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This is a report of experience of the interdisciplinary project in the areas of languages and human sciences for the critical training of students of the Instituto Bereano de Coari-Am State School, carried out in the morning and afternoon shifts with 840 students of Fundamental II, Middle and New Education. Ensino Medio. Objective to learn and explore diverse language practices in different contexts to continue learning, valuing and preserving the socio-historical and cultural heritage of society. The methodological procedures are for bibliographic research in a qualitative descriptive approach and participant observation with the authors involved in this experience. The actions of the project are developed from 10/01/2024 to 10/31/2024, with a duration of one month in the classroom, culminating on 30 and 10/31/2024. This article is based on the theoretical references of Brazilian legislation, based on authors who contribute to substantiate the text: LDB (1996), Barbosa (2006), BNCC (2018), RCA-EM (2021), PCP (2021), Figueiroa (2014), Freire (1996), among others. The article is divided into five parts: First, it corresponds to the introduction in which we present, succinctly, the parts that make up this article. Secondly, we present the theoretical reference. Thirdly, we will present the research methodology and the stages of the organization of pedagogical activities, this stage opens to the distribution of texts, practical reading exercises, research and production of pains. In the fourth, we present the analysis, discussion and result. In the fifth part, the final considerations and bibliographical references.

Keywords: education; interdisciplinary project; pedagogical practice; i teach and learn.

INTRODUÇÃO

A Escola Instituto Bereano de Coari, localizada na rua Ruy Barbosa nº 381, bairro Centro, pertencente a Rede Estadual de Ensino, que atende uma população estudantil nos turnos matutino e vespertino nas modalidades do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Novo Ensino Médio, que totalizam 840 alunos. Este teve como objetivo conhecer e explorar diversas práticas de linguagem em diferentes contextos para continuar aprendendo, valorizando e preservando o patrimônio sócio-histórico e cultural da sociedade.

O projeto surgiu a partir da necessidade de desenvolver as diversas habilidades e minimizar as dificuldades de aprendizagem que os educandos têm em relação ao estudo e pesquisa. Essa observação foi realizada no cotidiano da sala de aula, pela falta de estímulo, desinteresse, desmotivação, desistência, fracasso nos estudos, reprovação e baixo rendimento escolar nas diversas disciplinas, considerando que existem outros problemas que interferem na aprendizagem dos mesmos.

Diante de tais dificuldades, surgiu a necessidade de a escola fazer uma intervenção pedagógica por meio do projeto interdisciplinar das áreas das linguagens e ciências humanas, com a temática: “histórias, culturas, lendas e contos amazônicos”. O que buscamos? Um ensino com qualidade que siga as determinações e orientações das normativas da educação no que diz respeito ao direito à formação plena dos estudantes, à cidadania e à qualificação para o mundo do trabalho.

Neste estudo, propomos apresentar o relato de experiência pedagógica das ações do projeto interdisciplinar das áreas das linguagens e ciências humanas, concretizado nos turnos matutino e vespertino, com os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Novo Ensino Médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari.

O presente estudo está fundamentado nos referenciais teóricos da legislação brasileira e, embasado por autores que contribuíram para fundamentar este estudo: Barbosa (2006), Figueirôa (2014), Freire (1996), Mann (1970), Gil (2008), LDB (1996), BNCC (2018), RCA-EM (2021), RCA-EF (2019), PCP (2021), dentre outros, que buscaram discutir e refletir sobre a importância de um ensino desafiador para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento das variadas habilidades educativas.

Portanto, o estudo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades pedagógicas. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari, inerente à leitura, estudo e pesquisa. A escola propôs fazer

uma intervenção pedagógica por meio do projeto interdisciplinar das áreas das linguagens e ciências humanas para a ascensão do desenvolvimento das várias competências e habilidades dos alunos referente à formação plena dos estudantes para exercer sua cidadania.

Neste sentido, a escola propõe desenvolver o projeto interdisciplinar: “histórias, culturas, lendas e contos amazônicos”, para que os alunos possam aprender coisas novas, expandir a mente e estimular a imaginação. No entanto, na trajetória acadêmica os estudantes aprendem muito por meio da pesquisa e estudo. Visto que, esse modo de aprender possibilita aos mesmos adquirir o gosto e o prazer pela a investigação científica.

Sabe-se que a capacidade de investigação abre inúmeras portas de exploração para um aprendizado significativo e duradouro. E o professor neste caso, exerce um importante papel de orientador na investigação científica auxiliando-os e ajudando-os leitores pesquisadores a compreender melhor o mundo em que vive, com base em um currículo que garanta uma formação para a vida. A escola deve garantir a todos os seus estudantes, sem distinção:

Um currículo capaz de oportunizar não só as aprendizagens essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, mas também de contribuir para a formação de cidadãos que possam ser capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia (Amazonas-RCA-EM, 2021, p. 9).

Desse modo, o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM, 2021), na premissa da área das linguagens e suas tecnologias requer compromisso, responsabilidade e esforço por parte de todos os envolvidos na ação educativa. Por isso que, a busca pelo conhecimento é a ferramenta que instiga a curiosidade, alimenta a imaginação, a criatividade e constrói a base para viver em sociedade de maneira harmoniosa e igualitária.

Visto que a leitura proporciona aos estudantes a aprenderem a analisar argumentos, aprofundar seu entendimento sobre uma variedade de conhecimento e, conseqüentemente, aprimorar suas habilidades, assim como, contribui para a formação de cidadãos informados e engajados na vida em sociedade. Por isso, a educação se destaca como o principal meio, essencialmente para aprimorar o ser humano.

Contudo, essa prática pedagógica de construir mecanismos de socialização por meio de projetos interdisciplinares desenvolvido na escola, proporcionando uma a aprendizagem significativa aos estudantes, que se dá:

[...], basicamente, por três razões: em primeiro lugar, porque eles quebram as regras vigentes; em segundo, porque para o bem ou para o mal, eles serão o futuro do mundo; em terceiro, porque eles também refletem os valores da sociedade (Minayo, 2011, p. 18).

Desse modo, a BNCC (2018) expõe que os currículos devem ser trabalhados na comunhão de princípios e valores, para o desenvolvimento das dez competências básicas, sugeridas na BNCC (2018), sendo voltados para uma educação comprometida com a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral, conforme expressa em seu documento de:

1. Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
2. 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;
3. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
4. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
5. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2018. p. 16-17).

Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 16, 78), salienta que:

Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar essa responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Como professor [...], não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Nesta perspectiva, o aprendizado do ensino de qualquer disciplina da grade curricular deve-se pautar no exercício da leitura e pesquisa, somente por meio recurso podemos desenvolver o hábito e o gosto pela investigação científica. Mas para isso, é necessário que o educador desenvolva estratégias didáticas eficientes e capazes de estabelecer diretrizes para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Desse modo, um currículo bem planejado, estruturado e eficiente é que o ensino deve-se pautar para cumprir a finalidade da educação básica de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 13). Este é o papel da educação de proporcionar uma formação integral indispensável a todos os indivíduos.

Nesta perspectiva, considera-se que aprender a ler, escrever, pesquisar, investigar e produzir textos deve ocupar um lugar central no espaço escolar, visto que somente este convívio propicia um efetivo exercício das habilidades leitora dos estudantes, mediante o contato direto com obras literárias importantes. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental (RCA-EF, 2019, p. 116), afirma que:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018; Amazonas, 2019, p. 116).

Neste sentido, a escola é um dos lugares de construção dos saberes sociais, culturais dentre outros, onde precisa considerar diversos conhecimentos que os educandos

têm construído ao longo processo da vida. Essas considerações tornam-se fundamentais no trabalho com a prática de pesquisa e investigação. Considera-se que, por meio destes recursos, possibilita aos estudantes descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo à nossa volta.

Desse modo, a escola é este espaço social de cultura e formação. Portanto, sensibilizar os estudantes a apreciar e desenvolver o prazer pela leitura e pesquisa é uma importante conquista para a formação cidadã, considerando que esta é a função do ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Por tal motivo, se deve ensinar com a finalidade a formação do cidadão, mediante o compromisso de:

[...] continuar desenvolvendo o aprendizado dos estudantes, por meio das mesmas vertentes usadas no currículo do ensino fundamental, mesmo que inclua uma gama mais ampla e complexa de conceitos e contextos, para o aprofundamento das habilidades consideradas focais no percurso da Educação Básica e que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e, por meio disso, possam realizar seus Projetos de Vida (Amazonas, 2021, p. 27).

O RCA-EM (2021), expõe a finalidade do Ensino Médio e o papel indispensável do educador no processo de ensino e aprendizagem objetivando a formação dos educandos. O professor é o responsável para desenvolver nos educandos posturas, atitudes, hábitos, valores, competências e habilidades, criando condições para que os mesmos possam aprender, que é um direito garantido nas legislações brasileira:

A escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional (Amazonas, 2021, p. 18).

Conforme ressalta o RCA-EM (2021), a escola deve oferecer condições que possibilite preparar o estudante para o exercício da cidadania, para prosseguimento de estudo, assim como para o trabalho, conforme ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (Brasil, 2013, p. 68).

Portanto, a escola é este espaço social de formação, onde os professores podem desenvolver com os estudantes, projetos interdisciplinares, práticas pedagógicas inovadoras, oficinas pedagógicas, estudos e pesquisas, debates, seminários que estimule e sensibiliza a criança, o adolescente, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um relato de experiência do projeto interdisciplinar das áreas de linguagens e ciências humanas: histórias, culturas, lendas e contos amazônicos,

desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Novo Ensino Médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Esta atividade teve suas etapas de organização, construção, investigação e efetivação, para estimular, aprimorar a capacidade e habilidades dos alunos do ensino fundamental e médio da referida escola.

As ações do projeto foram desenvolvidas a partir do dia 01/10/2024 a 31/10/2024, com duração de um mês de aula, onde as turmas com seus professores orientadores e conselheiros desenvolveram estudos, pesquisas, oficinas pedagógicas dentre outras. A culminância das produções foi realizada no saguão da escola nos dias 30 e 31/10/2024, com a participação direta com os autores envolvidos nas atividades de estudo, pesquisa e produção.

Para tal, elegeu-se, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico numa abordagem qualitativa e observação participante, com a finalidade de “colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 44). E para tal, adotando-se como referência a:

Pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. E pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como [...] e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc, (Gil, 2008, p.32-44).

Para Mann (1970, p. 96):

A observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.

Organização da Pesquisa e Estudo do Projeto

Durante o desenvolvimento do projeto, o professor orientador das turmas desenvolveu estratégias dinâmicas e criativas para que os estudantes pudessem desenvolver suas habilidades artísticas, estética, cultural e criativa diante da temática em estudo.

Tema: Histórias, culturas, lendas e contos amazônicos.

Quadro 1 - Elaboradores do projeto.

Nº	Professores das Áreas das Linguagens e suas tecnologias		
01	Alvanir Oliveira da Silva	11	Maria Divina Bento Figueiredo da Silva
02	Antônio Dias da Costa	12	Maria Nazaré da Silva Araújo
03	Antônio Henrique Oliveira de Lima	13	Raimunda Licionete Ferreira de Oliveira
04	Arão Lopes de Souza	14	Raimundo Cleto de Sá Miranda
05	Armindo Bezerra de Souza	15	Rizonei Martins de Lima
06	Cleomilton da Silva Moura	16	Roselanjá Pereira de Melo
07	Deuzimar Rodrigues de Oliveira	17	Sidinei Batista
08	Francisco Alberto Pereira da Silva	18	Sirlânia Bezerra Guimarães
09	Halyçan Maria de Castro	19	Tertuliano Melo de Almeida
10	Marcos Antônio Freitas	20	Uvilânea de Oliveira Alves

Fonte: os autores, 2024.

Quadro 2 - Objeto do conhecimento do Ensino Fundamental II.

Nº	Disciplina	Objeto do conhecimento
01	Português	Expressão oral, leitura de textos reflexivos e informativos, produção textual, redação, descrição, interpretação, poesia
02	Matemática	Estatística, gráficos, tabelas, porcentagem
03	História	História e simbolismo da cultura amazonense; Pluralidade Cultural e Meio Ambiente.
04	Geografia	Espaço Físico, mapas da cultura material e imaterial amazonense
05	Ciências	Plantas medicinais da Amazônia e primeiros socorros; Fauna, Flora, Solo, Clima.
06	Arte	Música, desenho, dança, produções artísticas e sua história
07	Ensino Religioso	Cidadania, Ética, Meio Ambiente, Cultura, Princípios, Valores e os principais sinais que revelam Deus, Homem e Natureza, diante da diversidade cultural na Amazônia
08	Inglês	Tradução de textos referentes ao tema.
09	Educação Física	Expressão Corporal, alimentação, higiene mental e ambiental

Fonte: os autores, 2024.

Quadro 3 - Objeto do conhecimento do Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

Nº	Disciplina	Objeto do conhecimento
01	Português	Interpretação e produção de textos relacionados à pesquisa sobre a diversidade linguística local.
02	Matemática	Estatística, gráficos, tabelas, porcentagem sobre o patrimônio material e histórico do Amazonas.
03	História	Cultura e resistência das populações quilombolas e comunidades tradicionais da Amazônia.
04	Geografia	Composição étnico-cultural da população amazonense.
05	Biologia	Saúde e nutrição na cultura amazonense.
06	Arte	As artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas em ações individuais e colaborativas.
07	Química	Os compostos químicos dos produtos usados na culinária amazonense.
08	Física	Movimentos, força, gravidade, medidas, densidade, energia renovável.
09	Educação Física	Patrimônio de saberes por meio das práticas corporais e conhecimentos históricos, culturais e sociais.
10	Filosofia	O mito nos diferentes espaços, tempos e culturas.
11	Sociologia	Organização social da população indígena e afrodescendente na Região Amazônica.
12	Inglês	Tradução de textos referentes aos dialetos existentes na Amazônia.
13	Cultura Digital	Acesso à informação rápida por meio das redes sociais, apresentando a história e cultura amazonense.
14	Interculturalidade e Diversidade Amazônica	Identidade cultural, conceito e história.
15	Educação ambiental e sustentabilidade no Amazonas	Biodiversidades amazônicas.
16	Projeto de Vida e Projetos integradores	Identidade cultural, conceito e história.
17	Desmatamento e economia amazônica	Redução da biodiversidade e culturalidade da economia da Amazônia.
18	Fundamento da Matemática para o ENEM	Dados estatísticos relacionados ao patrimônio histórico cultural amazônico.

N °	Disciplina	Objeto do conhecimento
19	Ações de conservação da biodiversidade	O que é a biodiversidade e como preservá-la para a manutenção da vida na terra?
20	Leitura e produção textual	Escrita de textos, utilizando recursos midiáticos e múltiplos significados para compreensão de novas linguagens.

Fonte: os autores, 2024.

Quadro 4 - Temas das turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

Turma	ENSINO FUNDAMENTAL TURNO MATUTINO	Turma	ENSINO MÉDIO E NOVO ENSINO MÉDIO TURNO VESPERTINO
6º 1	Grafismo com fruta Amazônica	1º 1	Festival Cultural de Parintins
6º 2	Artesanato	1º 2	Lenda do Guaraná
7º 1	Utensílios indígenas	1º 3	Cultura material da Amazônia
7º 2	Lenda do Boto	2º 1	Poesias e Poemas
7º 3	Lenda Saci Pererê	2º 2	Lenda da Vitória Régia
8º 1	Lenda do Curupira	2º 3	Lenda da Mandioca
8º 2	Lenda do Mapinguari	3º 1	Cultura Amazonense Folclore
9º 1	Lenda do Boitatá	3º 2	Dança: Carimbó do Amazonas
9º 2	Lenda do Guaraná	3º 3	Dialeto Regional Amazonês
9º 3	Grafismo e Moda Indígena	3º 4	Cultura: O sabor típico da Amazônia

Fonte: os autores, 2024.

Procedimentos Metodológicos

Palestras, leitura, estudo, trabalho individual e em grupo, pesquisa individual e em grupo, pesquisa de campo e bibliográfica, confecção e montagem de painéis temáticos, dramatização de peças produzidas pelas turmas, dança, apresentação de maquetes, experimentos, avaliação oral e escrita, elaboração de cartazes, construção de maquetes, dentre outros.

Recursos Didáticos

Livros, jornais, internet, vídeos, datashow, notebook, papel ofício, lápis, lapiseira, tesoura, cola branca, cola de bastão, cola de silicone, cola de isopor, caixa de papelão cartolina, grampeador, mesas, cadeiras, longarinas, caixa de som, microfone, extensão, quadro branco, tinta guache, tesoura, lápis de cor, papéis diferenciados, pincel, fotos, imagens, revistas, TNT, garrafa pet, tampinha de garrafa, dentre outros.

Recursos Humanos

Professores, gestor, pedagoga, secretário, todos os funcionários administrativos da escola, alunos e comunidade.

Procedimentos Avaliativos

No decorrer das atividades desse projeto os educandos foram avaliados por seus respectivos professores. Desta maneira, a avaliação foi contínua considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em consonância com as orientações explicitadas no artigo 24 da lei 9394/96. Considera-se também a culminância das pesquisas com a exposição e apresentação das atividades realizadas nos turnos de funcionamento da escola com critérios de avaliação definidos: participação; cooperação; desenvolvimento; postura; domínio do assunto e apresentação.

As Etapas na Organização das Atividades em Sala de Aula

O mês de outubro de 2024, foi dedicado para o estudo, pesquisa e organização das temáticas a serem desenvolvidas e apresentadas na culminância do projeto no final do mês. Neste período, os professores das disciplinas do currículo escolar desenvolveram estratégias de pesquisas para trabalharem as temáticas das turmas, conforme a seguir:

Etapas das Atividades

As atividades foram realizadas durante o mês de outubro de 2024, seguindo um calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras, debates, seminários, discussões em sala de aula e produções artísticas referente aos temas.

- **Na primeira etapa**, deu-se às orientações por parte dos professores conselheiros das turmas para organizar a atividade de estudo e pesquisa. Em seguida, os professores fizeram explanação a sua maneira para a organização das atividades: Explicaram os objetivos da atividade, justificaram a importância da mesma para o desenvolvimento das habilidades educativas; explicaram os critérios de avaliação, expondo a forma de como os estudantes seriam avaliados.
- **Na segunda etapa**, alguns professores conselheiros fizeram exibição de vários vídeos sobre a questão da temática em estudo, de acordo com o tema de cada turma. Após a exibição dos vídeos, os professores entregaram aos estudantes apostila sobre o tema em estudo e aprofundamento.

E, posteriormente, dividiram as equipes de trabalho, após, fizeram uma exposição de como seria desenvolvida a pesquisa, estudo, análise e discussão do material pesquisado, seguindo as orientações de: Ler o material e buscar outras referências bibliográficas da temática em estudo, consultar internet, revistas, trabalhos que foram produzidos para agregar outros conhecimentos e informações; mapear os textos e aprofundar as leituras para as discussões em sala de aula.

Os professores foram os mediadores das discussões e na socialização dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e estudo; cada equipe teve que assumir suas responsabilidades e apresentar resultado da pesquisa.

- **Na terceira etapa**, iniciou-se as oficinas de produções sob as orientações dos professores conselheiros. As atividades foram desenvolvidas na sala de aula no tempo destinado à disciplina semanalmente. Posteriormente, iniciou-se a

coleta de dados e como técnica a observação participante, assim como, coleta de materiais para as diversas produções artísticas, com anotações e uso de recursos como os registros fotográficos para evidenciar a efetivação das oficinas de produção durante as aulas.

- **Na quarta etapa**, continuação das oficinas de produção com coleta de materiais para a construção de maquetes, painéis informativos, banner, confecção de roupas e figurinos, essa etapa abrangeu a distribuição de textos, exercícios práticos, leituras, pesquisas, ensaios, confecção diversas, dentre outras.
- **Na quinta etapa**, foram o tratamento, o aperfeiçoamento das produções: fase de organização e tabulação de toda informação coletada. No final de todo esse trabalho, vieram as apresentações conforme descrita no Quadro 4: Temas das turmas. Este foi o momento da culminância do projeto, após as apresentações, os professores conselheiros, fizeram uma autoavaliação do trabalho realizado, expondo pontos positivos e negativos do desempenho das turmas. Neste momento, vários alunos expuseram seu ponto de vista sobre as apresentações e a importância deste projeto interdisciplinar para a sua formação.

Portanto, a culminância das atividades foi desenvolvida na área livre e coberta no interior do prédio da escola, com a participação de 98% dos estudantes e 02%, refere-se aos alunos ausentes por diversos motivos. Nas apresentações, cada turma deu o melhor de si para expor suas ideias e apresentar o resultado das pesquisas.

ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADO

Diante da análise, discussão e resultado sobre a efetivação do projeto interdisciplinar das áreas de linguagens e ciências humanas. Observou-se diversas situações que surgem como dificuldades para desenvolvimento do projeto e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

As dificuldades foram: recursos financeiros; o desinteresse por parte de alguns alunos em não querer participar do projeto; os figurinos das roupas; costureiras para fazê-las; materiais para as produções dos painéis temáticos, dentre outros, foram obstáculos, tendo em vista que, a maioria dos educandos são provenientes de família de baixa renda e muitos vivem de bolsa família, mesmo com essas dificuldades foi possível desenvolver o projeto.

A coleta dos dados ocorreu mediante a pesquisa bibliográfica e as observações participante nas salas de aula, durante e depois da efetivação do projeto. As ações práticas foram de acordo com o planejamento previsto, voltado para o desenvolvimento das habilidades e talentos dos educandos.

Todavia, os dados coletados dessa experiência foram: analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores e normativas vigentes. Considerando que, o professor fez uso das diversas metodologias e técnicas de ensino para uma nova aprendizagem e a construção do pensar crítico dos estudantes sobre as histórias, culturas, lendas e contos amazônicos.

Figura 1 - Tema do projeto interdisciplinar.



Fonte: os autores, 2024.

Os professores conselheiros desenvolveram com as turmas uma autoavaliação sobre o projeto interdisciplinar das áreas das linguagens e humanas: histórias, culturas, lendas e contos amazônicos. Considerando pontos positivos e negativos da efetivação do projeto. Visto que a finalidade do mesmo era compreender a nossa história e cultura tão desconhecida por muitos estudantes. Conforme o relato um professor do ensino médio:

O projeto das áreas das linguagens e humanas, foi bastante sugestivo para tirar o professor e os estudantes da zona de conforto, pois neste exigiu compromisso e responsabilidade por parte dos mesmos. Visto que este projeto teve como finalidade conhecer as histórias, culturas, lendas e contos da nossa região. Diante do exposto, a proposta possibilitou o engajamento de todos para um pensar e agir em prol da preservação da nossa cultura. No entanto, essa prática interdisciplinar me fez mudar de pensamento e, hoje, já estou com outra perspectiva para trabalhar em sala de aula os conteúdos contextualizados. Portanto, o projeto, me fez ter um novo olhar para a preservação da nossa cultura (Professor, 2024).

O relato de experiência desse professor, demonstra que uma nova metodologia de trabalho pode trazer implicações positivas para a formação cidadã dos estudantes no desenvolvimento das competências e habilidades para pensar, raciocinar, relacionar, ponderar, ampliar o pensamento crítico. E para isso, necessita de um ensino desafiador, inovador e criativo, conforme ressalta um estudante do 3º ano do ensino médio:

Nesse projeto, aprendi a participar mais, a me relacionar melhor com meus colegas e trabalhar em equipe que nunca antes tinha feito, como por exemplo dançar, pois tinha muita vergonha. Pois, nos estudos dos textos, percebi que o Estado do Amazonas tem uma rica história e costumes diferenciados de outros estados brasileiros, que começou com a ocupação de povos indígenas antes da chegada dos colonizadores. Tal riqueza, é uma fonte profunda de conhecimento para todos nós. A música, a arte e a culinária amazonense, exemplificam a riqueza das trocas culturais, sem mudar a nossa identidade. Esse trabalho nos fez perceber o quanto é importante contribuir para preservar o patrimônio material e imaterial da nossa região (Estudante, 2024).

No entanto, nota-se que o relato do estudante o projeto possibilitou uma mudança de postura quando afirma que “trabalhar em equipe que nunca antes tinha feito, como por

exemplo dançar, pois tinha muita vergonha”. Este serviu para o estudante sair da zona de conforto e fazer uma ruptura com seus medos e angústias, vencendo assim os obstáculos da barreira. Portanto, esta pesquisa serviu para desmistificar qualquer conceito que muitos têm sobre a nossa sociedade.

Sabe-se que, o professor deve fazer uso de métodos e técnicas criativas em sala de aula, pois são ferramentas imprescindíveis que proporcionam efeito positivo para a construção do conhecimento e a formação dos educandos, possibilitando-os interagir com o meio em que vivem para preservar os bens culturais da nossa sociedade.

Desse modo, o projeto interdisciplinar na sua essência teve uma aplicação social e cultural, como também o desenvolvimento dos aspectos criativos que estiveram presentes nas atividades práticas, comprovadas nas apresentações e evoluções de cada turma no recinto da escola. Desse modo, uma prática pedagógica dessa natureza no ambiente escolar é imprescindível para formar o aluno crítico, criativo e autônomo.

Figura 2 - Apresentação da lenda da mandioca.



Fonte: os autores, 2024.

Destacamos abaixo algumas das apresentações referente a temática em estudo e pesquisa que justifica uma prática eficiente voltada para a formação do sujeito, sobretudo, porque “contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade [...] (Brasil, 2018, p. 482).

O aluno torna-se um ser pensante e construtor de conhecimento desde que o profissional da educação promova, estimule, a pesquisa, a crítica e a reflexão por meio de processos interativos como os das oficinas, seminários e danças.

Figura 3 - Cultura Amazonense ligada ao Folclore.



Fonte: os autores, 2024.

Por isso, o professor deve atuar como mediador, estimulando e orientando situações de aprendizagem, por meio de diálogo e debate, assim como, desenvolver a capacidade de ressignificar sua atuação em sala de aula que tem papel fundamental para a qualidade de ensino.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar e, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Nesta perspectiva, o RCA-EM (2021), documento construído para reafirmar o compromisso voltado para a formação integral do estudante, onde destaca-se o que esse aponta, enquanto finalidade:

[...] continuar desenvolvendo o aprendizado dos estudantes, por meio das mesmas vertentes usadas no currículo do ensino fundamental, mesmo que inclua uma gama mais ampla e complexa de conceitos e contextos, para o aprofundamento das habilidades consideradas focais no percurso da Educação Básica e que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e, por meio disso, possam realizar seus Projetos de Vida (Amazonas, 2021, p.27).

Diante do exposto, os documentos vigentes que fundamentam a educação do país, estabelece o compromisso no desenvolvimento das diversas habilidades no contexto do ensino básico nas áreas do conhecimento, pois, formar o aluno mais participativo, por meio da leitura e pesquisa para que possa compreender e interpretar melhor as informações sobre o mundo em que vive.

Sob esse ponto de vista, defende-se, que no contexto escolar o pensamento crítico e inovador seja assumido como uma necessidade, a fim de proporcionar às pessoas que dela participam, maneiras de pensar por conta própria, bem como a capacidade de assumir posições admissíveis frente às situações sociais que envolvam a sua realidade.

Figura 4 - O sabor típico da Amazônia.



Fonte: os autores, 2024.

A figura 4, representa que os resultados do projeto foram satisfatórios, principalmente, na assiduidade dos estudantes em assumir seu papel de pesquisador com responsabilidade e compromisso, em participar com sucesso na efetivação das atividades propostas. As imagens evidenciam que a participação dos alunos foi excelente, onde muitos demonstraram familiaridade com os trabalhos artísticos, desenvolveram seus talentos com competência e respeitando as regras da convivência nos grupos.

É papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p.473).

Pode-se afirmar que atividades desafiadoras, por mais simples que sejam, despertam nos estudantes a vontade de vencer, competir, produzir, superar seus medos e desafios. São atividades reflexivas como essas que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Conforme discorre Barbosa (2006, p.8), “que na atualidade diante do “desencanto escolar” motivar os alunos é a palavra chave para resgatar o interesse em aprender”.

Portanto, tais atividades trabalhadas de forma dinâmica e reflexiva, dependendo da orientação dada pelo professor em sala de aula, contribui para a autonomia intelectual, a curiosidade, o questionamento, a discussão, a argumentação, a comunicação e a interação entre os alunos. Tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a formação crítica dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo visa descrever o relato de experiência das ações práticas por meio do projeto interdisciplinar das áreas de linguagens e ciências humanas: histórias, culturas, lendas e contos amazônicos, desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Tendo como objetivo conhecer e explorar diversas práticas de linguagem em diferentes contextos para continuar aprendendo, valorizando e preservando o patrimônio sócio-histórico e cultural da sociedade.

Todavia, a análise dos elementos aqui explorados evidencia que as ações pedagógicas contribuem proporcionando aos estudantes um crescimento intelectual, autônomo, crítico e enriquecedor de diversas formas. Assim como amplia a visão de mundo, estimula a criatividade, a curiosidade, a capacidade de expressar seus sentimentos, opiniões, interatividade de trabalhar em equipe, enfim, vencer seus obstáculos.

Neste sentido, nos estudos e pesquisas das temáticas do projeto, percebeu-se o desenvolvimento da criatividade, competência e habilidades dos estudantes, na construção de uma nova aprendizagem adquirida por meio das experiências com os colegas da turma. Nesta experiência, aprenderam a estudar, a pesquisar, a construir um trabalho coletivo de forma correta, assim como, desenvolveram a inteligência emocional, social, psicológica, dentre outras essenciais para a sua formação.

Nesse ponto de vista, Figueirôa (2014), expõe que o uso de métodos, técnicas e atividades experimentais são eficientes e eficazes nos processos de ensino e aprendizagem, quando ressalta que:

As atividades experimentais se constituem numa ótima ferramenta capaz de proporcionar situações didáticas investigativas, promotoras do pensamento crítico uma vez que ajudam significativamente no desenvolvimento de múltiplas atitudes como: questionar, ouvir, observar, pesquisar, prever, planificar, observar, registrar, argumentar, concluir, avaliar, induzir, deduzir, a capacidade de comunicação, discussão de ideias entre pares e questionar (Figueirôa, 2014, p. 265).

Na visão do autor, um ensino pautado numa metodologia dinâmica e criativa, proporciona aos estudantes a possibilidade de compreender melhor a nossa história, a cultura amazônica dos povos que nos antecederam e deixaram essa riqueza de acervo material e imaterial. Aprendem a ter boas relações sociais, desenvolvem a capacidade de pensar, refletir sobre as próprias atitudes e preservar o patrimônio cultural de nossa sociedade.

Os resultados do estudo e pesquisa das temáticas do projeto foram satisfatórios com 98% de participação, os 02% refere-se aos estudantes que tiveram problema de saúde e outros que não puderam comparecer. Mas, na questão dos alunos faltosos, os mesmos evitaram se ausentar, pois as ações do projeto foram avaliadas em nota para o bimestre.

Nas apresentações das turmas, observou-se que o compromisso e responsabilidade dos estudantes foi de impressionar, pois muitos são tímidos, mas deixaram a timidez de lado e participaram com sucesso da atividade. Nas apresentações, os mesmos foram ótimos, pois demonstraram domínio dos conteúdos pesquisados, souberam controlar o medo, o nervosismo e desenvolveram as competências e habilidades previstas.

Portanto, pode-se afirmar que as atividades foram desafiadoras e ricas de experiência com grande relevância para os estudantes, pois agregou valores, vivências, interatividades e reflexões que despertaram nos mesmos a vontade de vencer a competição. São atividades como essas que fazem a diferença no processo educativo. Barbosa (2006, p. 8), discorre “que na atualidade diante do “desencanto escolar” motivar os alunos é a palavra chave para resgatar o interesse em aprender”. Para isso, é necessário um trabalho planejado, articulado e contextualizado para que todos da comunidade escolar possam se envolver.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense Ensino Médio (RCA-EM)**, 2021.
- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental (RCA-EF)**, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, MEC- Brasília: Editora do Brasil, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNEB** - MEC. Brasília: Editora do Brasil, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- FIGUEIRÔA, Alexandre Ferreira. **Processo de convergência midiática**. Pernambuco- Recife: AIP Editora, 2014, p. 265.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- LAKATOS, Eva Maria; Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003, p. 194.
- MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- MINAYO, M.C.S. **A condição juvenil no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora IOCRUZ, 2011, p. 17-43.

Como Montar Exposições de Arte com Acessibilidade e Eficiência no Orçamento

How to Set up Art Exhibitions With Accessibility and Budget Efficiency

Vivien Patricia Zanlorenzi

RESUMO

Com uma experiência significativa junto à Fundação Cultural de Curitiba, resultado de uma parceria duradoura ministrando cursos de arte e promovendo exposições para os alunos ao longo de 20 anos, resultaram na trajetória que deu origem este estudo. Aqui trataremos de como realizar exposições com baixo orçamento. Primeiro iremos entender o que é uma exposição e sua expografia. Qual a diferença entre exposição e mostra? Como proceder junto a órgãos públicos e particulares? Quais serão os passos que devemos seguir para obter uma exposição de sucesso e alta visibilidade? Quais os objetivos de sua exposição? Qual o público a ser atingido? Quais os tipos de exposição? Exposição virtual, será que é viável e fácil de montar? Muito importante estar atento aos meios de acessibilidade, trataremos deste tópico com grande peculiaridade.

Palavras-chave: exposição; mostra; exposição virtual.

ABSTRACT

With significant experience alongside the Cultural Foundation of Curitiba, resulting from a long-standing partnership, I have been teaching art courses and promoting exhibitions for students over the past 20 years. From this journey, this study was born. Here, we will discuss how to hold exhibitions on a low budget. First, we will understand what an exhibition is and its expography. What is the difference between an exhibition and a showcase? How to proceed with public and private institutions? What steps should we follow to achieve a successful and highly visible exhibition? What are the objectives of your exhibition? Who is the target audience? What types of exhibitions are there? Is a virtual exhibition feasible and easy to set up? It is very important to pay attention to accessibility measures, a topic we will address with great detail.

Keywords: exposure; show; virtual exhibition.



INTRODUÇÃO

A exposição representa o término de um ciclo na vida do artista e inicia outro. Todo o tempo destinado à criação das obras agora receberá a contemplação do público. Neste momento entra a sociedade, as críticas e os elogios, devemos filtrar todos os comentários e transformá-los em aprendizado. É um processo muitas vezes doído e desafiador, mas também é uma oportunidade valiosa para crescer como artista. Críticas podem ser um grande aliado no seu desenvolvimento como artista. Cada feedback recebido, quando bem interpretado e utilizado, contribui para o seu aperfeiçoamento e evolução. A arte é uma jornada contínua de aprendizado e autodescoberta.

A arte é um dos meios de comunicação dos homens entre si. (Tolstói), A particularidade desse meio de comunicação, que distingue da comunicação por meio da palavra,...um homem transmite a outro seus pensamentos, ao passo que mediante a arte os homens se comunicam uns aos outros os seus sentimentos (Plekhanov, 1969, p. 85).

MOSTRA E EXPOSIÇÃO

Exposição e mostra de arte são eventos que exibem obras de arte ao público, mas podem ter objetivos diferentes.

Exposição: É um evento que pode ser temporário ou permanente, comercial ou não; pode ser organizado em museus, galerias, clubes de arte ou em outros locais, pode apresentar pinturas, desenhos, fotografias, esculturas, instalações, vídeos ou performances, entre outros e pode ter como objetivo informar, construir conhecimentos, desenvolver o gosto pela arte, e despertar o interesse do público.

Mostra: É uma exposição de obras de arte que pode acontecer em galerias e museus, é uma oportunidade para os artistas apresentarem seus trabalhos ao público e pode apresentar pinturas, fotografias, e esculturas, entre outros.

Tanto se pode dizer uma mostra de quadros como uma exposição de quadros, embora seja mais comum a expressão “exposição de quadros” (Search Labs | Visão geral criada por IA).

Exposição (do latim *expositione*-, «id.») significa acto ou efeito de expor; conjunto de objectos que se oferecem à vista do público em determinado lugar. Mostra quer dizer amostra; exposição. Ver 7ª. edição do Dicionário da Porto Editora, págs. 795 e 1237.¹

¹ In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/mostra-e-exposicao/967> [consultado em 10-01-2025]

Figura 1 - “TEMPOfragmentoESPAÇO” – Centro Cultura Wanda dos Santos Mallmann – Pinhais/PR 2018.



Fonte: Vivien Zanlorenzi, 2018.

Exposição

Dossin (2014) indica que, para McEvilley (1989), “Uma exposição como meio de realização da produção artística e, portanto, também um acontecimento social.” Portanto, uma exposição de arte é um evento que apresenta obras de arte a um público, podendo ser realizado em museus, galerias, centros culturais ou espaços públicos. Podendo apresentar diversos tipos de obras, como pinturas, desenhos, esculturas, instalações, trabalhos em vídeo ou performances. Podendo ter diferentes objetivos, como: promover a apreciação da arte, divulgar e valorizar talentos artísticos, enriquecer o público visitante desenvolvendo o gosto pela arte e explorar a diversidade cultural.

Podem ser comerciais ou não, sendo que, as exposições comerciais visam a venda das obras expostas, enquanto as não comerciais visam valorizar os artistas e compartilhar a cultura, podem ser organizadas em torno de um período de tempo definido, ou serem permanentes.

As exposições exploram uma ampla gama de temas, com o objetivo de fomentar uma apreciação crítica e sensível da arte. Elas não apenas despertam o interesse pelo mundo artístico, mas também investigam diversas formas de expressão e interpretação da diversidade cultural. Isso possibilita novas maneiras de enxergar, vivenciar e interagir com a arte na sociedade. “É pela exposição que a arte se apresenta, é recebida e percebida; e não de forma isolada, as obras formam um conjunto selecionado e justificado pela curadoria e pelas redes que as fomentam”(Dossin, 2014, p. 01).

Figura 2 - Circuito de Arte Contemporânea de Curitiba/MAC – Curitiba/Pr 2019.

Fonte: Vivien Zanlorenzi, 2019.

Tipos de Exposição

Exposição individual: onde se apresenta um único artista.

Coletiva: realizada com um grupo de artistas ou onde se apresenta uma tendência estética ou um período artístico.

Itinerante: projetada para ser transportada de um lugar para outro.

Também temos os salões de arte, que são exposições, porém, nosso foco aqui é como montar uma exposição de baixo custo, para isso precisamos entender como funciona e consiste cada etapa de preparação.

Como Cavalcanti, Ana *et al.* (2015, p. 66) citam “A arte possuía uma missão redentora. Levá-la a público e ao público garantiria alçar patamares desejáveis de civilização, o que facilitaria a promoção do progresso...”. Portanto, ao criar uma exposição o artista não somente está mostrando sua arte e sim, está interferindo indiretamente no meio em que esta está sendo exposta. É uma grande responsabilidade.

EXPOGRAFIA

Expografia é o conjunto de técnicas e atividades que envolvem o planejamento, a concepção e a materialização de uma exposição. É uma ferramenta de comunicação que visa estabelecer um diálogo entre o visitante e o acervo do museu, seja material ou imaterial.

A expografia é a parte das atividades dos museus que visa à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas de uma exposição. Ela abrange os aspectos de planejamento, metodológicos e técnicos para o desenvolvimento da concepção e a materialização da forma na comunicação com o público (IBRAM – 2023).

Engloba o planejamento e a disposição das obras. Pense em como as obras serão dispostas no espaço escolhido. Considere o circuito que você espera que os visitantes façam, avalie a iluminação, a altura das obras e a distância entre elas. A experiência e a leitura do público diante das suas obras dependem desses detalhes.

As pessoas envolvidas na expografia são o curador e o artista, podendo ter também uma pessoa ligada ao lugar da exposição.

COMO MONTAR UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE?

Se você está lendo esta pesquisa é porque já se perguntou como fazer uma exposição de arte. Por onde começar? Como escolher as obras? Dar título para a exposição? Como fazer as etiquetas? O texto? São tantas as perguntas; organizar um evento desses não é simples. Mas estamos aqui unidos para alcançar o sucesso juntos.

Primeiro defina o espaço, depois pense no tempo que ficará exposta as obras, crie uma identidade visual, escolha as obras, faça a expografia, redija um texto e escolha um nome para sua exposição, confeccione os convites e cartazes, faça uma lista de convidados, divulgue a exposição e ofereça algo diferente, interaja com o público, afinal você é o artista. Por último, faça um checklist, certifique-se de que a sua exposição esteja bem organizada, com todas as obras identificadas e com informações sobre os artistas. Sempre tenha um lugar para captar mais contatos como um livro de visitas ou um local para colecionar cartões. “Certamente o público deve ter consciência de que *aquela* exposição foi uma experiência única... conceber e montar uma exposição significa construir e oferecer uma experiência ao público” (Cury, 2006, p 45).

Definição de Espaço

Selecione um local apropriado para a sua exposição. Muitos artistas esperam convites de galerias para exibir suas obras, mas você não precisa fazer isso. Além das galerias de arte, exposições podem ser realizadas em museus, centros culturais ou espaços públicos. Até mesmo locais alternativos como galpões, áreas em shopping centers podem ser adequados, bem como e em bares com uma atmosfera artística.

Existem espaços públicos onde você pode realizar exposições sem custos, apenas oferecendo algo em troca como contrapartida. Uma oficina de arte relacionada a exposição ou uma palestra.

Outra opção são os centros culturais, que geralmente não cobram pelo uso do espaço para eventos, mas frequentemente solicitam a apresentação de um projeto. Este projeto não precisa ser muito elaborado, como os projetos enviados para editais, porém, devem conter o básico para que a instituição compreenda seu propósito.

Bares com uma atmosfera diferenciada também não costumam cobrar pelo espaço, desde que você leve pessoas para a abertura da exposição. Isso promove o local e beneficia a todos.

Sugestão: assegure-se de que o local escolhido tenha a dimensão adequada para o número de obras que você pretende expor. É essencial encontrar um equilíbrio, evitando tanto excesso quanto insuficiência de espaço.

Outro ponto a ser avaliado é a adequação do espaço; os aspectos de segurança e a acessibilidade para os visitantes. Verifique detalhes como placas de saída, a presença de extintores, alvará dos bombeiros e as condições estruturais do local. Verifique os pontos de iluminação, a existência de climatização, e a disponibilidade de mobiliário fixo e móvel. Também é importante considerar o mobiliário de conforto, essencial para uma boa visitação e fruição. Confira os itens de segurança, acessos e circulação do local.

Reunir todas essas informações de forma organizada vai tornar mais fácil o desenvolvimento e a divulgação da exposição.

Caso a exposição for coletiva, envolva os outros artistas, desenvolver e montar uma exposição em equipe é bem mais fácil e divertido. Para isso, é fundamental conhecer o grupo que trabalhará em conjunto e as habilidades individuais de cada membro. A realização de reuniões para essa “descoberta de talentos” é essencial. Com certeza a montagem fluirá com mais rapidez.

A montagem deve ser efetuada um ou dois antes da data marcada para a abertura da exposição. Todo o material de divulgação, como cartaz, texto de apresentação e etiquetas devem estar prontos. Leve os materiais necessários para a montagem: fita crepe, fita banana, pregos pequenos, martelo, alicate, nível, e se puder levar uma escada será bom. Porém, normalmente os lugares de exposição costumam ter escadas, sugiro perguntar com antecedência.

Figura 3 - Exposição Janelas da Alma – Bar Chelsea – Exposição comemorativa 50 anos. Curitiba/PR 2019.



Fonte: Zanlorenzi, 2019.

Definição de Tempo e Identidade Visual

A duração da exposição depende do local onde será realizada e da disponibilidade atual do espaço. Sempre deixe certo com o encarregado do espaço o início e o fim da mostra, combine previamente a vernissage, se é possível ou não ter uma abertura. A vernissage não precisa ser nada astronômico, pode ser apenas água gaseificada com corantes alimentícios e petiscos como bolachinhas salgadas ou até mesmo amendoim. Se for em um bar, não precisa nem se incomodar com isso, as pessoas irão consumir o que oferecem no local.

A elaboração de um cronograma detalhado para o desenvolvimento, orçamento, montagem e desmontagem é essencial. É importante considerar todos os aspectos e etapas necessárias, desde a concepção da ideia até a finalização da exposição.

Os melhores dias da semana para inaugurar uma exposição costumam ser quinta ou sexta-feira. Esses dias tendem a atrair mais visitantes e oferecem uma oportunidade para um evento de abertura de maior impacto.

Crie uma identidade visual para a sua exposição. Escolha cuidadosamente um nome, uma paleta de cores e um design que reflitam você e suas obras. Não precisa ser algo muito elaborado, mas deve haver harmonia, especialmente no material de divulgação, como convites, cartazes, catálogo e posts para redes sociais. Você pode fazer tudo isso sozinho, existem plataformas gratuitas ótimas para criações deste tipo, como o Canvas, por exemplo.

Lembre-se o elemento visual representará a “cara” da mostra. Esse elemento pode ser um objeto, um ambiente, uma cor ou um conjunto de itens que simbolizem claramente a essência da exposição e o que ela pretende comunicar.

Escolha das Obras e Expografia

A escolha das obras de arte requer um cuidado especial. As peças devem estar em harmonia com o tema da exposição (se houver) e deve haver uma variedade que enriqueça a experiência do público. Além disso, é fundamental assegurar a autenticidade e a qualidade das obras para manter a credibilidade da exposição. As obras, no caso de bidimensionais, não precisam estar emolduradas, mas precisam sim estar bem-acabadas. Não tem orçamento para colocar moldura? Não tem problema, pinte as laterais da tela, e ao comprar, prefira telas que tenham grampos na parte de trás, em vez das laterais. Isso garantirá um visual mais limpo e profissional para seus trabalhos.

Tanto na exposição individual quanto na coletiva a escolha das obras devem ter uma linha de pensamento, podendo ser linear ou não. Pensamento linear pode ser essencial para garantir a precisão e a eficiência, o pensamento não linear pode abrir novos horizontes e proporcionar insights únicos, fluídos e desafiadores. Você pode criar espaços diversos em uma mesma exposição, como dividir por tema ou cor, por exemplo.

Nesse momento entra a expografia. Reflita sobre a disposição das obras no espaço disponível. Planeje o percurso que os visitantes irão seguir, levando em conta a iluminação, a altura das peças e o espaço entre elas.

Para garantir a legibilidade das etiquetas, segundo Bordinhão (2017, p.65) é importante utilizar uma fonte adequada com tamanho mínimo de 18 pontos. Além disso, recomenda-se um espaçamento 'estendido' (1.5 no Word ou 20 a 24 pontos em programas de editoração) para facilitar a leitura. Isso assegura que todos os visitantes possam ler as informações com facilidade e conforto. A maioria das galerias públicas usam as etiquetas com, no mínimo, 19centímetros de largura por 9centímetros de altura, com uma margem de 1cm, a 1metro do chão. Podem ser impressas em papel adesivo, ou sulfite 90g e coladas num cartão ou diretamente na parede. As legendas devem ser posicionadas na parte inferior direita do objeto, seja no suporte de parede, pedestal ou rodapé. É importante que mantenham uma linha de visão fixa, sempre à mesma altura em relação ao chão, garantindo uniformidade e fácil leitura para todos os visitantes.

O material de divulgação precisa incluir o nome do artista, o título da exposição, o local, os horários de funcionamento e as datas de início e término. Essas mesmas informações devem estar presentes no convite da exposição, que pode ser em formato físico ou virtual. Se houver um vernissage, é possível criar um convite separado para convidar pessoas especiais para a abertura.

O material de divulgação deve incluir os elementos visuais escolhidos previamente. Certifique-se de que o design seja limpo e direto, com informações claras e precisas. Os convites podem ser virtuais, porém, o texto deve ser impresso em tamanho de A3, tem 29,7 cm de altura por 42 cm de largura, podendo ser maior se desejar. Para a impressão de cartazes, é possível usar papéis como o Couché, que tem um acabamento liso e brilhante, ou o Offset, que é uma boa opção para grandes tiragens. Estes materiais podem ser elaborados pelo próprio artista em sites gratuitos como o Canvas, por exemplo.

Para divulgar sua exposição, considere criar um evento no Facebook, enviar uma nota pelo WhatsApp, e-mails para jornais, emissoras de rádio, columnistas e blogueiros. Utilize os dados do texto básico para compor essas comunicações.

É fundamental considerar o público-alvo da exposição para selecionar os veículos de comunicação e as ações de divulgação mais eficazes. Isso garante que a mensagem alcance as pessoas certas de maneira eficaz. Por exemplo:

1. Redes Sociais: Se o público é jovem e conectado, priorize plataformas como Instagram, TikTok e Facebook.
2. Imprensa Local: Para alcançar a comunidade local, considere jornais, rádios e TV regionais.
3. E-mails e Newsletters: Para um público mais especializado ou entusiasta de arte, o envio de e-mails pode ser muito eficaz.
4. Blogs e Influenciadores: Colabore com blogueiros e influenciadores que já têm uma audiência interessada no tipo de arte exposta.
5. Eventos e Parcerias: Organize eventos paralelos ou colabore com instituições que compartilhem do mesmo interesse no tema da exposição.

Quando o próprio artista assume a responsabilidade pelas ações de divulgação, há uma economia significativa de recursos. Além disso, isso permite que o artista tenha controle total sobre a mensagem e a apresentação de sua obra. Com ferramentas e plataformas digitais, é possível alcançar um público amplo sem gastar muito.

Além de economizar, essa abordagem pode também fortalecer a conexão entre o artista e seu público, tornando o processo mais autêntico e pessoal.

PÚBLICO ALVO, LISTA DE CONVIDADOS

O público-alvo representa um segmento específico de pessoas que se deseja atrair para a exposição. Ao organizar uma exposição, busca-se adaptá-la para alcançar um amplo público, mas é fundamental reconhecer as dificuldades desse alcance. Identificar e compreender o público desejado, seus hábitos, interesses e necessidades, é essencial.

Uma exposição não estaria completa sem o Livro de Visitantes, também conhecido como Livro de Registro. Esse registro, geralmente um livro simples no estilo de um livro de atas, serve para que os visitantes deixem suas informações básicas, como nome, idade, cidade de origem, instituição a que pertencem e outros detalhes relevantes. É uma ferramenta valiosa para obter feedback e conhecer melhor o público que se interessou pela exposição.

Convidar amigos, vizinhos e familiares é fundamental para criar um ambiente acolhedor e animado na inauguração da exposição. Além disso, atrair potenciais compradores e novos admiradores, como colecionadores, críticos de arte, curadores, artistas e formadores de opinião, é crucial para o sucesso a longo prazo.

Vale a pena investir tempo e esforço em construir e manter um mailing robusto. Ele é um patrimônio valioso para qualquer artista, e há diversas maneiras de ampliá-lo e nutrir essas conexões. Aqui estão algumas sugestões:

1. Redes Sociais: Mantenha uma presença ativa nas redes sociais e incentive seguidores a se inscreverem em sua lista de e-mails.
2. Site ou Blog: Ofereça um formulário de inscrição em seu site ou blog, proporcionando conteúdos exclusivos para quem se cadastrar.
3. Eventos e Vernissages: Colete contatos durante eventos e exposições, sempre com o consentimento dos interessados.
4. Newsletters: Envie newsletters periódicas com atualizações sobre seu trabalho, exposições futuras e eventos.
5. Parcerias: Colabore com outros artistas e instituições culturais para ampliar seu alcance e trocar contatos.

A construção de um mailing efetivo pode não ser imediata, mas é um esforço que certamente trará frutos ao longo do tempo.

Inovar é uma excelente maneira de criar uma impressão duradoura nos visitantes. Como por exemplo, convidar um músico para se apresentar, ou sortear uma pequena obra. Proporcionar algo especial pode realmente fazer com que as pessoas se lembrem de você e pensem em suas obras quando for o momento certo para uma aquisição.

Interagir com o público é essencial. Interagir de maneira genuína e entusiástica deixará uma impressão duradoura e pode ajudar a construir uma base de admiradores fiéis. Tire fotos e selfies com os visitantes. Isso não só cria memórias, mas também pode ser compartilhado nas redes sociais para atrair mais atenção para a exposição. Compartilhe as histórias e inspirações por trás de suas obras. Isso adiciona uma camada extra de interesse e conexão emocional. Engaje-se em conversas sobre arte com os visitantes. Trocar ideias e perspectivas enriquece a experiência para ambos.

ACESSIBILIDADE

Para garantir a segurança no espaço da exposição, é essencial planejar com antecedência e verificar os itens mais importantes, como equipamentos de prevenção contra incêndio, instalações elétricas, saídas de emergência, sinalização, rampas de acesso, escadas, elevadores e corrimões.

É essencial prever possibilidades de acesso físico, sensorial e intelectual, além de planejar o mobiliário de conforto para visitantes de todas as idades e condições físicas. Verifique se o local possui rampas de acesso ou elevadores e se há espaço suficiente para a circulação de todos, incluindo cadeirantes e carrinhos de bebê, sem obstáculos. Recomenda-se que a altura das obras na exposição fique entre 90cm e 160cm do piso (Bordinhão, 2017, p.34).

Para facilitar a conexão com artistas, sugiro adicionar QR Codes às etiquetas de suas obras. Esses códigos podem direcionar diretamente para seus sites pessoais ou perfis em redes sociais. Criar o QR Code é um processo simples: no Instagram, basta acessar o perfil e gerar o código; para outros sites, há diversas ferramentas online que facilitam essa criação, inclusive o próprio computador oferece essa opção. Prático, eficiente e altamente funcional!

A prática da acessibilidade atitudinal é essencial para incluir um grande número de pessoas, respeitando suas diversidades e necessidades específicas. Esta abordagem envolve a conscientização e mudança de atitudes para garantir que todos se sintam bem-vindos e tenham acesso adequado ao atendimento necessário.

Promover a inclusão significa entender e atender às diferentes realidades, oferecendo suporte e adaptação quando necessário. Desse modo, criamos um ambiente mais equitativo e respeitoso para todos.

Figura 5 - Acessibilidade.



Fonte: Dadu Skin.

EXPOSIÇÃO VIRTUAL

A exposição virtual é uma excelente alternativa e consiste em adaptar todos os elementos mencionados anteriormente para um ambiente digital. Aqui estão alguns pontos-chave para considerar:

1. **Plataforma Virtual:** Escolha uma plataforma adequada para hospedar sua exposição, existem plataformas gratuitas, como a Yola, crie um site próprio, ou plataformas específicas de arte virtual como a Spatial que proporciona uma experiência única no metaverso, e também é gratuito.
2. **Digitalização das Obras:** Garanta que todas as obras estejam digitalizadas em alta qualidade para proporcionar uma boa visualização.
3. **Ficha Técnica e Legendagem:** Inclua as fichas técnicas e legendas das obras de maneira acessível, com fonte legível e espaçamento adequado.
4. **Interatividade:** Crie uma experiência interativa, onde os visitantes possam clicar nas obras para obter mais informações, assistir vídeos ou ouvir áudios explicativos.
5. **Divulgação Virtual:** Utilize e-mails, redes sociais, e outras ferramentas digitais para divulgar a exposição.
6. **Eventos Virtuais:** Considere realizar eventos online, como lives, workshops e palestras, para engajar o público.

Com uma exposição virtual, você pode alcançar um público ainda maior, sem as limitações físicas de um espaço tradicional. E com certeza gastará muito menos, pois não haverá transporte, impressões e vernissage.

Figura 6 - Exposição virtual.



Fonte: Exposição Percepções - Binária Arte Contemporânea – Rio de Janeiro, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi elucidar e facilitar à criação de uma exposição de arte acessível, utilizando abordagens do tipo faça você mesmo, maximizando recursos limitados. A realização de uma exposição de arte com recursos limitados demonstra que é possível promover a cultura e a arte de maneira acessível e inovadora.

Por meio da seleção criteriosa de obras, com o uso eficiente do espaço, é possível criar experiências artísticas envolventes e impactantes. Além disso, a colaboração de amigos e artistas locais e a exploração de parcerias com instituições culturais contribuem significativamente para a redução de custos.

Em última análise, o sucesso de uma exposição de arte não reside apenas na quantidade de recursos investidos, mas na capacidade de criar uma conexão significativa entre a arte e o público. Portanto, este estudo reforça a ideia de que, com inovação e dedicação, é possível superar desafios financeiros e promover a disseminação da arte de maneira inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Manoela dos Anjos; JORGE, Anahy Mendonça; SAMPAIO, Glayson Arcanjo de. **Projeto pedagógico do curso Artes Visuais - Bacharelado**. Goiânia: UFG, 2012.

AFONSO, Manoela dos Anjos; WILHELM, Vera Regina Barbuy; CHAUD Eliane Maria. **Coexistência: a exposição de arte como lugar de pesquisa, ensino e extensão**. Pesquisa de extensão UFG, 2018

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BORDINHÃO, Katia; VALENTE, Lúcia e SIMÃO, Maristela dos Santos. **Caminhos da memória: para fazer uma exposição**. Pesquisa e elaboração do texto– Brasília, DF: IBRAM, 2017.

CAVALCANTI, Ana; *et al.* **História da arte em exposições**. Rio Books. Rio de Janeiro. 2015.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo, SP: Annablume, 2005.

GALCERÁN, Mónica Maria. **Sobre a problemática do espaço e da espacialidade nas artes plásticas**. Ed. Cátebra. Rio de Janeiro, 1981.

IBRAM – **Instituto Brasileiro de Museus**. Site GOV.BR

PETRIW, Edna Barros; SANDY, Danielly Dias. **Exposição virtual: espaço potencial na educação pública**. Artigo científico conclusão de curso UNINTER, 2024.

PLEKHANOV, George. **A arte e a vida social**. 2º ed, Ed. Brasiliense, 1969

SANTOS, Many Pereira dos; SOUZA, Stephany F.. **Material de apoio do Curso de Acessibilidade Cultural**. Goiânia, MINC. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus amigos artistas que apontaram erros durante o desenvolvimento deste material. Sem eles este artigo não teria ficado como ficou. Obrigado aos artistas, Lisiane Barreto, que corrigiu a gramática, a Elaine Santos que corrigiu a gramática e sempre me apoiou nos assuntos artísticos, a Deise Dias que prontamente leu e elogiou, a Especialista e Arte Educadora Carla Nardes, que corrigiu normas da BNT.

Que este artigo sirva como inspiração e apoio para que outros artistas realizem suas exposições de maneira econômica, sem comprometer a qualidade de suas obras.

Estética e Narrativa: A Integração de Obras de Arte no Ensino de Literatura Moderna

Aesthetics and Narrative: Integrating Works of Art into the Teaching of Modern Literature

André de Oliveira Costa

*Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAVENI (Faculdade
Venda Nova do Imigrante)*

RESUMO

O ensino de literatura moderna frequentemente busca formas inovadoras de engajamento e compreensão, especialmente por meio da integração de diferentes formas de expressão artística. Este estudo explora como a estética visual, representada por obras de arte, pode ser integrada ao ensino da literatura moderna, criando um ambiente pedagógico mais dinâmico e interdisciplinar. Ao analisar a relação entre as artes visuais e a literatura, argumentamos que a combinação dessas duas formas de arte pode enriquecer a compreensão de narrativas literárias, ampliando a interpretação dos textos e proporcionando aos alunos uma experiência estética mais profunda e multifacetada. A proposta deste estudo é investigar as possibilidades de construção de significados por meio da união entre literatura e arte visual, propondo métodos didáticos que favorecem a reflexão crítica e a criatividade no processo de aprendizagem, tomando como base os autores Barca (2004), Baxandall (2006), Blanch (2001), Schmidt (1997), Spinosa (2017) e Salgueiro (2006).

Palavras-chave: estética; narrativa; literatura moderna; obras de arte; ensino; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Modern literature teaching often seeks innovative forms of engagement and understanding, especially through the integration of different forms of artistic expression. This study explores how visual aesthetics, represented by works of art, can be integrated into the teaching of modern literature, creating a more dynamic and interdisciplinary pedagogical environment. By analyzing the relationship between visual arts and literature, we argue



that the combination of these two art forms can enrich the understanding of literary narratives, expanding the interpretation of texts and providing students with a deeper and more multifaceted aesthetic experience. The purpose of this study is to investigate the possibilities of constructing meanings through the union between literature and visual art, proposing teaching methods that favor critical reflection and creativity in the learning process, based on the authors Barca (2004), Baxandall (2006), Blanch (2001), Schmidt (1997), Spinoza (2017) and Salgueiro (2006).

Keywords: aesthetics; narrative; modern literature; works of art; teaching; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A literatura moderna representa um campo vasto e multifacetado, abrangendo desde o simbolismo até o modernismo e o pós-modernismo, e se caracteriza pela diversidade de formas de expressão, experimentações e uma busca incessante por novas formas de representação da realidade. Essa literatura se destaca pela ênfase na subjetividade e na fragmentação, que refletem uma visão de mundo cada vez mais complexa e multifacetada. A grande inovação dessa vertente literária reside, entre outras coisas, na experimentação com a linguagem, na fragmentação do discurso e na reinterpretação dos conceitos tradicionais de tempo e espaço. Ao distorcer a linearidade da narrativa e desconstruir as estruturas de linguagem e sentido, ela propõe novas formas de interpretar a realidade e de refletir sobre a condição humana.

No entanto, a linguagem literária, por si só, nem sempre é suficiente para capturar as complexas realidades do mundo moderno. Em um contexto histórico marcado por grandes transformações sociais, culturais e tecnológicas, a literatura moderna frequentemente se vê desafiada a expressar a vastidão e a multiplicidade das experiências humanas. A fragmentação, característica central da estética moderna, também pode criar um distanciamento entre a obra e o leitor, o que exige, muitas vezes, uma abordagem mais sensível e integrada com outras formas de arte para ampliar sua compreensão.

Em busca de uma representação mais completa e holística da experiência humana, a literatura moderna tem estabelecido, ao longo do tempo, um diálogo cada vez mais estreito com outras formas de expressão artística, especialmente as artes visuais. A convivência entre essas duas áreas do saber, antes aparentemente distintas, tem gerado novas possibilidades de interpretação e de vivência estética, permitindo que a literatura se amplie e se articule de maneiras inovadoras.

Este estudo propõe uma reflexão sobre a integração das artes visuais no ensino de literatura moderna, com o objetivo de criar um ambiente mais interdisciplinar e estimulante para os estudantes. A inserção das artes visuais nas aulas de literatura não só enriquece a interpretação dos textos literários, mas também oferece novas formas de exploração da narrativa, além de possibilitar uma compreensão mais profunda do contexto histórico, social e cultural que originou essas obras. Ao combinar diferentes manifestações artísticas, como pinturas, esculturas, fotografias e até mesmo filmes, é possível aproximar o aluno da vivência da época em que o texto foi produzido, permitindo uma leitura mais rica e complexa da obra literária.

Além disso, a abordagem estética e narrativa proposta pelo diálogo entre literatura e artes visuais oferece aos alunos uma oportunidade de expandir seus horizontes intelectuais, estimulando a reflexão crítica e a criatividade. Ao explorar a interação entre o texto e a imagem, o aluno é convidado a pensar sobre as diversas maneiras pelas quais a arte pode se manifestar e comunicar ideias, sentimentos e experiências, criando um campo fértil para a imaginação e a análise crítica. Portanto, este estudo busca não apenas refletir sobre as possíveis contribuições das artes visuais para o entendimento da literatura moderna, mas também sugerir caminhos para a construção de um ensino mais dinâmico, integrador e atento às múltiplas dimensões da experiência humana.

A Estética Visual e sua Contribuição para o Ensino de Literatura

A estética visual, enquanto campo de estudo filosófico e artístico, sempre esteve ligada à ideia de percepção do belo, mas também à análise das relações entre formas, cores e significados. Quando se trata da literatura moderna, os artistas e escritores passaram a explorar não apenas o que é “belo”, mas o que é fragmentado, caótico e dissonante. A relação entre texto e imagem é, portanto, uma via de mão dupla, onde as palavras podem invocar imagens e as imagens podem ser lidas como uma forma de narrativa.

Autores como James Joyce, Marcel Proust, Franz Kafka, Virginia Woolf e William Faulkner exploraram a intertextualidade e a subjetividade de maneira a abrir seus textos para múltiplas interpretações. Nesse contexto, as artes visuais desempenham um papel central, seja como fonte de inspiração ou como meio de ilustrar concretamente os conceitos abstratos discutidos na literatura.

Baxandall (2006) propõe uma análise profunda da relação entre arte e história, argumentando que a compreensão de uma obra de arte depende não apenas do contexto visual, mas também das intenções e expectativas dos seus criadores e do público da época. O autor sugere que:

Para entender plenamente uma obra, é necessário considerar os ‘padrões de intenção’ que guiaram a criação do quadro, incluindo a formação cultural e social do período em que foi produzido. A análise histórica das intenções do artista e a percepção do público são fundamentais para a interpretação do significado das obras (Baxandall, 2006, p. 80-85).

Além disso, o autor propõe a leitura da obra, e não sua análise, em sua história da arte:

O quadro, a gravura, ou a escultura são apreendidos como um documento histórico cujas propriedades técnicas, estilísticas, iconográficas remetem a uma percepção particular, a uma maneira de ver modificada pela experiência social e pela sua própria leitura (Chartier *apud* Salgueiro, 2006, p.14).

Baxandall (2006, p.26) busca responder a problemas específicos de sua metodologia de leitura aplicada a quadros, tais quais:

[...] como descrevemos os objetivos de um pintor? Como interpretamos para fins críticos os vínculos do pintor com sua cultura? Como tratamos as relações do artista com outros pintores? Como incluir em nossas análises o aspecto de processo ou de progressiva autocorreção que acompanha o ato de pintar um quadro?

Ao analisar, por exemplo, a obra de Joyce, especialmente *Ulysses*, pode-se utilizar quadros do movimento simbolista, como os de Odilon Redon, para demonstrar como as imagens sugerem estados de espírito e interpretações subjetivas. O simbolismo, que busca representar emoções e a psique humana por meio de símbolos visuais, conecta-se com a maneira como Joyce lida com a memória, o desejo e o fluxo de consciência. A obra literária e a pintura tornam-se assim complementares, permitindo uma compreensão mais ampla e imersiva da experiência humana.

A Integração de Obras de Arte no Ensino de Literatura Moderna

Integrar obras de arte ao ensino de literatura moderna vai além de um exercício visual; trata-se de expandir as possibilidades de interpretação e tornar os textos mais acessíveis e envolventes para os alunos.

A interdisciplinaridade, ao aproximar diferentes formas de expressão artística, oferece uma maneira mais dinâmica de aproximar os estudantes da literatura, ao mesmo tempo em que permite que eles desenvolvam uma leitura mais crítica, sensível e completa. Essa integração amplia o entendimento do contexto histórico e cultural das obras, além de proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica e diversa da produção artística e literária.

Isabel Barca (2004) propõe uma reflexão sobre a importância da articulação entre o projeto pedagógico e o processo de avaliação no contexto da educação histórica. A autora destaca que:

No processo avaliativo há necessidade de uma abordagem integrada, onde a avaliação não seja vista como um momento isolado, mas como parte do desenvolvimento do próprio projeto de ensino. (...) A avaliação pode ser uma ferramenta formativa, contribuindo para o aprimoramento contínuo dos alunos e dos próprios processos de ensino-aprendizagem (Barca, 2004, p. 131-144).

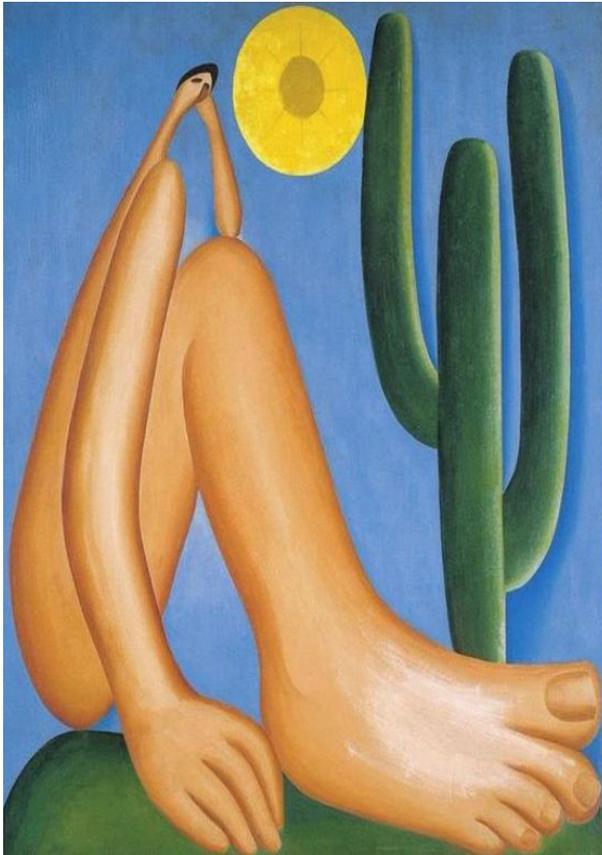
ANÁLISE COMPARATIVA DE TEMAS E MOTIVOS

Uma das maneiras mais eficazes de integrar arte visual ao ensino literário é por meio da análise comparativa de temas e motivos comuns. A literatura moderna frequentemente lida com questões universais e atemporais, como a alienação, a fragmentação do sujeito, a crise existencial e o absurdo da condição humana. Esses temas são igualmente abordados nas artes visuais, especialmente nas vanguardas do início do século XX, como o expressionismo, o surrealismo e o cubismo. No Brasil, o Modernismo também abordou essas questões, com artistas e escritores explorando as tensões entre tradição e inovação, além da busca por uma identidade nacional.

Por exemplo, ao estudar *A Metamorfose*, de Franz Kafka, pode-se comparar a transformação de Gregor Samsa com as representações visuais do corpo distorcido nas obras de artistas como Egon Schiele e Franz von Stuck. Ambos os campos, literatura e arte, lidam com a corporeidade e com o desamparo do ser humano diante da metamorfose e da separação do social e do íntimo. No contexto brasileiro, artistas como Candido Portinari, com sua série de pinturas *Ciclo da Vida*, e Tarsila do Amaral, em obras como *Abaporu*, também trabalham com imagens poderosas que fragmentam e distorcem o corpo humano, refletindo sobre a alienação e a identidade.

Além disso, no Brasil, o movimento modernista buscou refletir sobre a identidade nacional e a construção de um “novo olhar” sobre o país. Obras como *O Abaporu* de Tarsila do Amaral (figura 1) e o poema *Digestão* (texto 1) de Oswald de Andrade, com suas representações exageradas e simbolicamente carregadas, podem ser analisadas em paralelo, destacando o papel da arte na busca por uma nova visão do Brasil, muitas vezes com elementos de distorção e ruptura.

Figura 1.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/abaporu/>

Texto 1.

Digestão

A couve mineira tem gosto de bife inglês
Depois do café e da pinga
O gozo de acender a palha
Enrolando o fumo
De Barbacena ou de Goiás
Cigarro cavado
Conversa sentada

Oswald de Andrade

Fonte: ANDRADE, O. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

ESTUDO DE ESTILOS ARTÍSTICOS E TÉCNICAS NARRATIVAS

A literatura moderna e a arte visual compartilham uma exploração constante da forma e da técnica. No modernismo, o rompimento com formas tradicionais de narrar e representar o mundo é um dos principais eixos de experimentação. Obras literárias como *Ao Farol*, de Virginia Woolf, com seu uso do fluxo de consciência e da fragmentação do tempo, podem ser relacionadas a pinturas de artistas como Pablo Picasso e Juan Gris, cujas obras cubistas também fragmentam e reorganizam a percepção visual, desafiando o espectador a ver o mundo de diferentes perspectivas simultaneamente.

No Brasil, esse rompimento com as formas tradicionais foi igualmente explorado por artistas como *Lasar Segall*, em obras como *O Homem e a Mulher*, e *Di Cavalcanti*, cujas pinturas incorporam elementos de cubismo e modernismo, desafiando as formas tradicionais de representação.

Além disso, o surrealismo de Salvador Dalí e René Magritte pode ser comparado com as técnicas narrativas de autores como André Breton e Guillaume Apollinaire, que utilizaram a irracionalidade e o inconsciente como fontes de inspiração. Ao comparar uma obra literária surrealista com uma pintura de Dalí, os alunos podem visualizar o absurdo, o onírico e o irreal, elementos comuns em ambos os campos.

No contexto brasileiro, o surrealismo também teve sua expressão, como pode ser visto nas obras de Manuel Bandeira e Clarice Lispector. O poema *Os Sapos*, de Bandeira, com sua crítica à arte e à sociedade da época, pode ser comparado com as pinturas de Ismael Nery, que mesclam o surrealismo com a figuração brasileira, criando imagens de realidades paralelas e incomuns.

Visão Interna - Agonia – 1931



Os Sapos

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
— “Meu pai foi à guerra!”
— “Não foi!” — “Foi!” —
“Não foi!”.

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: — “Meu cancionero
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmãs a forma.

Clame a saporaria
Em críticas céticas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas...”

Fonte: <https://deanimaverbum.weebly.com/de-anima-verbum/ismael-nerly-uma-vida-breve-e-uma-obra-excepcional>

Fonte: <https://poetisarte.com/autores/manuel-bandeira/os-sapos/>

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS CRIATIVOS

Para reforçar a conexão entre literatura e arte, os educadores podem incentivar os alunos a desenvolver projetos criativos que envolvam tanto a leitura literária quanto a criação artística. A criação de ilustrações, colagens ou vídeos baseados em cenas literárias pode ajudar os alunos a visualizar a literatura de maneira mais tangível e interativa. Esta prática não só promove uma maior compreensão dos textos, mas também estimula a expressão criativa, a capacidade de sintetizar diferentes formas de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em diversas linguagens artísticas.

Um exemplo de projeto poderia ser a criação de um “diário visual” para o romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. Os alunos poderiam ilustrar as cenas-chave do romance, ao mesmo tempo em que exploram os temas de tempo, memória e percepção, que são centrais na obra. Esse tipo de atividade permite que os alunos se envolvam ativamente tanto com o conteúdo literário quanto com a prática artística. No Brasil, um projeto semelhante poderia

ser desenvolvido com a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Os alunos poderiam criar ilustrações ou colagens que representassem as várias facetas do herói e a multiplicidade cultural brasileira, ao mesmo tempo em que refletissem sobre os temas de identidade, mitologia e modernidade presentes no romance.

Outro exemplo de projeto criativo poderia ser a criação de uma instalação de arte que explorasse os temas de Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropófago*. Utilizando as artes visuais para representar a ideia de “devorar” e reinterpretar culturas, os alunos poderiam criar uma obra multimodal, integrando palavras, imagens e até sons, com a intenção de questionar as influências culturais e refletir sobre o processo de absorção e reinvenção no contexto da arte brasileira. Isso não só proporciona uma compreensão mais profunda do movimento modernista, mas também permite aos alunos experimentarem o papel da arte como um meio ativo de reflexão e questionamento.

A integração das artes visuais no ensino de literatura moderna não só enriquece a compreensão das obras literárias, mas também cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico, estimulante e criativo. Ao explorar as conexões entre a literatura e as artes visuais, os alunos são capazes de desenvolver uma leitura mais crítica e sensível, além de se aproximar de temas universais de uma maneira mais tangível e visual.

No contexto brasileiro, as obras modernistas de artistas como Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Lasar Segall e Di Cavalcanti, e os escritos de autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira, oferecem um campo fértil para a análise interdisciplinar, proporcionando aos alunos uma experiência educativa mais rica e completa. Esse processo de integração, portanto, permite uma compreensão mais ampla da literatura, da arte e do mundo, preparando os estudantes para uma leitura mais atenta e crítica das diversas formas de expressão artística que moldam nossa sociedade.

Impacto da Integração Estética na Aprendizagem

A integração das artes visuais no ensino de literatura moderna oferece uma experiência estética profunda e enriquecedora, que vai além do simples contato com obras de arte. Essa abordagem não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, mas também desempenha um papel crucial no fortalecimento de competências emocionais e sociais, como a empatia e a compreensão das complexas dimensões da experiência humana. Ao conectar a literatura com as artes visuais, os alunos são estimulados a explorar diferentes formas de expressão artística, o que amplia suas capacidades de interpretação e reflete diretamente em sua formação crítica e criativa.

Nilson Spinosa (2017, p. 45-60) discute o papel fundamental das artes visuais no processo de ensino-aprendizagem, argumentando que essas práticas podem ser um elemento central na formação crítica e criativa dos alunos. Para o autor, as artes visuais não são apenas uma disciplina isolada, mas um eixo integrador capaz de enriquecer outras áreas do conhecimento, possibilitando uma visão multidisciplinar, onde o olhar artístico pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de fortalecer o vínculo entre teoria e prática no ambiente educacional.

Acerca disso, Schimidt (1997, p. 55-66) destaca a importância de uma formação docente que una teoria e prática, onde a autora enfatiza que a formação do professor deve

prepará-lo não apenas para o domínio do conteúdo, mas também para lidar com os desafios do cotidiano escolar, sendo capaz de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de seus alunos.

Partindo dessas concepções, ao integrar arte e literatura, os estudantes passam a perceber a interdependência e as conexões entre diversas manifestações artísticas, como a literatura, a pintura, a fotografia e até a escultura. A arte visual, ao ser combinada com a literatura, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e multifacetado, onde as imagens não servem apenas como ilustrações do texto, mas como elementos que interagem com ele, oferecendo novas camadas de significado e promovendo uma visão mais abrangente da obra. Isso ajuda os alunos a desenvolverem uma percepção mais rica e crítica do mundo, pois entendem que diferentes formas de arte não apenas coexistem, mas também se alimentam mutuamente, criando um tecido cultural mais complexo e interligado.

A experiência estética, neste contexto, não se limita a uma apreciação passiva ou superficial da arte. Ao contrário, ela envolve um processo ativo e envolvente de interpretação, análise e síntese. Os estudantes são desafiados a ir além da superfície das obras de arte, seja uma pintura, uma fotografia ou uma escultura, para explorar como essas imagens interagem com os textos literários que estão estudando. Eles devem refletir sobre como cada uma dessas formas de arte comunica ideias e sentimentos de maneiras distintas, mas igualmente poderosas, e como cada linguagem — visual ou literária — possui suas próprias características e formas de expressar o mundo. Essa reflexão ativa promove uma compreensão mais profunda e multifacetada tanto das obras literárias quanto das artes visuais, ampliando o horizonte interpretativo dos alunos.

A interdisciplinaridade, portanto, favorece significativamente o desenvolvimento de habilidades essenciais para a análise crítica, a interpretação simbólica e a leitura das diferentes linguagens artísticas. Acerca disso, Blanch (2001, p.45) discute a importância das fontes literárias como ferramentas didáticas no ensino. Segundo ela:

Além das fontes tradicionais, como documentos e objetos, a literatura oferece um rico material para a compreensão histórica, pois permite que os alunos explorem os aspectos culturais, sociais e psicológicos de diferentes períodos.

Fica evidente que a autora enfatiza que a utilização dessas fontes literárias contribui para uma visão mais ampla e complexa da história, estimulando o pensamento crítico e a empatia dos alunos ao se depararem com narrativas de diversas épocas.

Portanto, ao ter que transitar entre os códigos literários e visuais, os alunos desenvolvem a capacidade de decifrar símbolos, identificar metáforas visuais e literárias, e conectar diferentes dimensões de significado. Além disso, essa prática oferece um aprendizado mais concreto e sensorial, já que a arte visual permite uma experiência direta e imediata, estimulando sentidos e emoções que muitas vezes são mais difíceis de acessar apenas com a leitura de um texto escrito.

Essas competências são fundamentais para a formação de indivíduos capazes de compreender e participar de maneira crítica e reflexiva na cultura contemporânea. Em um mundo cada vez mais multimodal e interconectado, a capacidade de interpretar diferentes linguagens e formas de expressão torna-se indispensável para que os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e ativos. Eles aprendem a ler não apenas os textos,

mas o mundo ao seu redor, reconhecendo a diversidade de significados e narrativas que coexistem e se inter-relacionam. Em última instância, a integração estética entre literatura e artes visuais não só enriquece o aprendizado acadêmico, mas também contribui para a formação de uma visão de mundo mais plural, sensível e crítica, essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e reflexiva.

Integração de Obras de Arte no Ensino de Literatura Moderna: um Relato de Experiência

Ao longo de minha experiência no ensino de Literatura Moderna para alunos do Ensino Médio, percebi que a integração de obras de arte visuais com a literatura não só enriquece a compreensão dos textos, mas também torna o aprendizado mais dinâmico e interdisciplinar. Ao combinar essas duas formas de expressão artística, criei uma abordagem que envolvia os alunos de forma profunda, estimulando tanto a apreciação estética quanto a reflexão crítica sobre as obras literárias e artísticas.

Durante um semestre letivo, desenvolvi uma sequência de aulas com o objetivo de trabalhar com obras literárias modernas e, ao mesmo tempo, fazer conexões com diferentes manifestações artísticas do período, como pinturas, esculturas e filmes. A proposta inicial foi explorar os movimentos modernistas, como o expressionismo, o cubismo e o surrealismo, que influenciaram tanto a literatura quanto as artes visuais no início do século XX.

A ideia era que os alunos não apenas lessem os textos literários, mas também interpretassem e discutissem as obras artísticas que dialogavam com essas produções literárias, ampliando o entendimento sobre os conceitos de vanguarda, fragmentação da realidade e subjetividade, tão presentes na literatura moderna.

Selecionei algumas obras literárias significativas, como *Ulysses* de James Joyce, *A Metamorfose* de Franz Kafka e *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector, textos que exploram a fragmentação do sujeito, a distorção da realidade e a busca por identidade. Para essas leituras, escolhi também pinturas e esculturas que expressassem essas ideias de forma visual, como as obras de Salvador Dalí, Marc Chagall e Pablo Picasso. A proposta foi, assim, conectar a narrativa literária com a estética visual da época, ampliando o escopo de interpretação e compreensão dos alunos.

Os alunos leram os textos literários com foco em identificar temas, personagens e características formais dos movimentos modernistas. Durante essa leitura, o professor incentivou a análise dos sentimentos, tensões e representações que surgiam nas narrativas.

Em paralelo, apresentei as obras de arte selecionadas. Para cada pintura ou escultura, os alunos discutiram os elementos visuais, cores, formas e como esses elementos poderiam refletir as ideias exploradas nos textos literários. No caso de Picasso, por exemplo, trabalhamos a ideia da fragmentação do corpo humano, que se conecta diretamente ao tema do subjetivismo em Joyce e Kafka. Já em Dalí, focamos no surrealismo, que se relaciona com o universo onírico e a quebra das normas tradicionais de tempo e espaço, temas que aparecem nas narrativas de Lispector e Joyce.

Para consolidar a aprendizagem, propus uma atividade em que os alunos deveriam criar um “diálogo” entre a obra literária e a obra artística. Cada grupo de alunos escolheu uma

obra literária e uma pintura ou escultura correspondente e criou uma apresentação na qual justificavam como a obra de arte visual interpretava ou complementava os temas do texto literário. Eles foram incentivados a usar a criatividade e a empregar recursos multimodais, como slides, vídeos e até performances, para explorar essas conexões.

Após as apresentações, fizemos uma roda de conversa em que os alunos discutiram como as artes visuais ajudaram a iluminar, aprofundar ou até questionar as ideias presentes nas obras literárias. As discussões foram intensas, com alunos compartilhando suas reflexões sobre como os diferentes meios artísticos – a literatura e a arte visual – ofereciam formas de expressão que, embora diferentes, convergiam para uma compreensão mais ampla do espírito da modernidade.

A integração das obras de arte visuais no ensino da Literatura Moderna resultou em diversos benefícios para os alunos. Um dos principais resultados foi a capacidade dos alunos de relacionarem os temas e técnicas literárias com outras formas artísticas, compreendendo a literatura como um reflexo e uma manifestação de processos mais amplos de transformação cultural.

Além disso, a atividade despertou nos estudantes um maior interesse pela literatura moderna, que muitas vezes pode ser considerada difícil ou distante. A possibilidade de perceber as conexões entre literatura e arte tornou as obras mais acessíveis e ajudou os alunos a entenderem melhor a complexidade do período modernista.

Outro ponto positivo foi o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Ao analisarem as obras de arte e as literárias de forma comparativa, os alunos aprenderam a observar mais profundamente os elementos textuais e visuais, aprimorando suas habilidades analíticas e argumentativas. A atividade também estimulou a colaboração, pois muitos alunos trabalharam em grupos para criar as apresentações e discutir as conexões entre as obras.

Apesar dos sucessos, também enfrentei desafios. Alguns alunos, especialmente aqueles com menos familiaridade com arte visual, inicialmente tiveram dificuldades para fazer conexões entre as obras literárias e artísticas. Para superar isso, foi necessário realizar mais explicações sobre as características de cada movimento artístico e incentivá-los a olhar para as obras de forma mais profunda, considerando suas emoções e interpretações pessoais.

Outro desafio foi o tempo, a atividade exigiu uma preparação cuidadosa, com a seleção das obras e o desenvolvimento das atividades de interpretação e criação. Isso exigiu um planejamento bem estruturado para garantir que os alunos pudessem se dedicar adequadamente às leituras e às produções artísticas, sem sobrecarregar a carga de conteúdo do semestre.

A experiência de integrar obras de arte no ensino de Literatura Moderna foi extremamente positiva e transformadora para os alunos. Ela não apenas os aproximou da literatura de uma maneira mais criativa e acessível, mas também os desafiou a pensar criticamente sobre a inter-relação entre diferentes formas de expressão artística. Ao fazer isso, os alunos não apenas ampliaram sua compreensão das obras literárias, mas também se tornaram mais sensíveis à importância das artes em sua vida cotidiana, desenvolvendo

uma apreciação mais profunda pela arte e pela literatura como campos interconectados de conhecimento e expressão.

Pinceladas de Arte: uma Proposta de Leitura Analítica de Obras de Arte

A proposta de usar vídeos do programa “Pinceladas de Arte” é uma excelente maneira de estimular a criatividade dos alunos e proporcionar uma imersão no universo artístico. Através dessa abordagem, os estudantes têm a chance de explorar a história da arte, conhecendo grandes mestres e suas obras, além de aprender sobre os diferentes movimentos e técnicas utilizadas ao longo dos tempos.

O programa “Pinceladas de Arte” no YouTube tem se destacado como uma plataforma educativa acessível e envolvente para o público que deseja aprender sobre história da arte de maneira concisa e dinâmica em que a apresentadora realiza análises rápidas e profundas de obras de arte famosas em vídeos de apenas 5 minutos, o que torna o conteúdo atraente e fácil de consumir, principalmente para aqueles com pouco tempo ou que estão começando a se interessar pelo tema. Abaixo, farei uma análise mais detalhada de como esses vídeos se estruturam e o impacto dessa abordagem na compreensão das obras analisadas.

Figura 1 - Playlist do Programa Pinceladas de Arte.

The image shows a YouTube search result for a playlist titled "Pinceladas de Arte" by the channel "Khaldovah's Channel". The search bar contains the text "pinceladas de arte". The playlist thumbnail on the left shows a classical painting and the text "Pinceladas de Arte por Khaldovah's Channel", "Playlist • 24 vídeos • 18.932 visualizações", and "Compilação de todos os vídeos relacionados as pinceladas de arte presentes no canal." Below the thumbnail are buttons for "Reproduzir tudo", "Adicionar aos favoritos", "Compartilhar", and "Mais opções". To the right, four video thumbnails are listed with their titles, channel names, view counts, and upload dates:

- 1. Rafael: A Escola de Atenas (Pinceladas de Arte) - Khaldovah's Channel • 23 mil visualizações • há 7 anos (5:22)
- 2. Velázquez: As Fiandeiras (Pinceladas de Arte) - Khaldovah's Channel • 2,8 mil visualizações • há 7 anos (4:57)
- 3. Tintoretto: O Lava Pés (Pinceladas de Arte) - Khaldovah's Channel • 2,6 mil visualizações • há 7 anos (4:53)
- 4. Paolo Uccello: A Batalha de São Romano (Pinceladas de Arte) - Khaldovah's Channel • 1,7 mil visualizações • há 7 anos (5:19)

Fonte: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLoHFgHkirucMfTonL9CpYVrdka2OG6eFv>. Acesso 04 de janeiro de 2025.

Nele, cada vídeo tem como foco uma obra de arte famosa, abordando de maneira objetiva e clara aspectos fundamentais, como o contexto histórico, os elementos formais da obra (cores, formas, composição), a biografia do artista e a interpretação do conteúdo da obra. A apresentadora utiliza uma linguagem simples, mas informativa, buscando equilibrar o conhecimento técnico com a acessibilidade, o que a torna uma excelente opção para iniciantes, mas também para aqueles que já possuem algum conhecimento prévio e desejam uma análise mais sucinta.

Figura 2 - Exibição Programa Pinceladas de Arte: O Juramento dos Horácios.



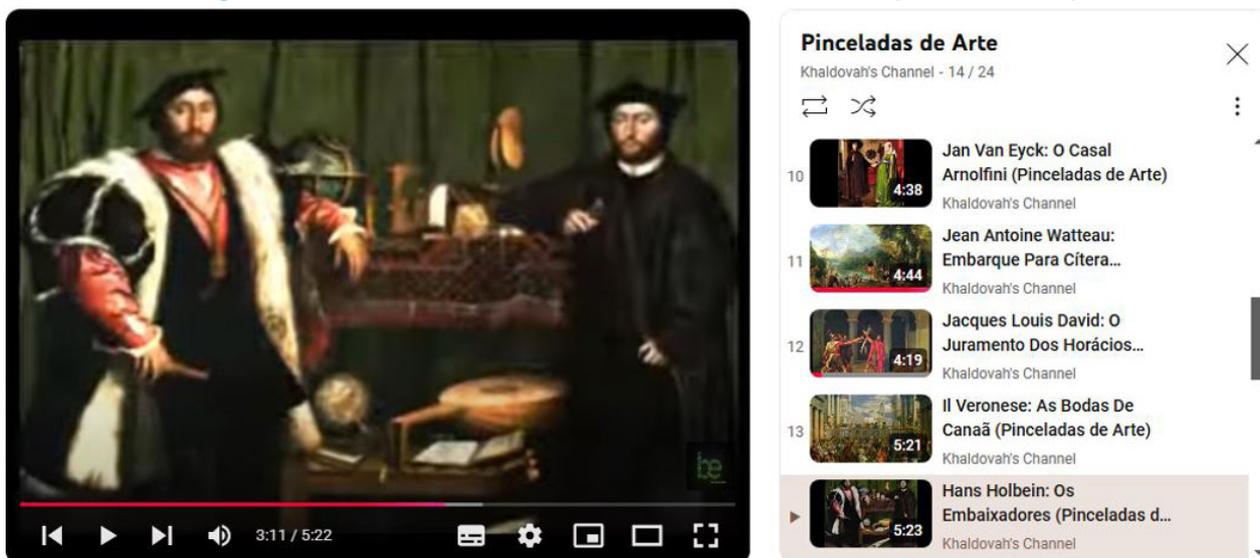
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EeAd1aTQ55w&list=PLoHFgHkirucMfTonL9CpYVrdka2OG6eFv&index=12>.
Acesso: 04 de janeiro de 2025.

O formato de 5 minutos é um dos principais atrativos do canal, já que se propõe a entregar uma visão geral e enriquecedora de cada obra de maneira rápida, sem perder a profundidade necessária. A concisão, porém, não diminui a qualidade da análise, já que a apresentadora seleciona com cuidado os pontos mais relevantes de cada obra.

Cada vídeo tem uma estrutura bem definida, geralmente começando com uma introdução à obra e ao artista, seguida por uma exploração das principais características da pintura, e finalizando com uma reflexão sobre a importância da obra no contexto da história da arte. Esse formato permite que o programa atinja uma grande variedade de públicos que por ser acessível e curto, é ideal para quem tem pouco tempo, como estudantes que buscam complementar seus estudos de arte, ou mesmo para profissionais que desejam uma atualização rápida sobre uma obra famosa. Essa concisão não impede a profundidade das informações, o que demonstra uma habilidade da apresentadora em transmitir conhecimentos complexos de maneira clara e eficaz. Para muitos, a abordagem rápida e direta ajuda a manter o foco e facilita a assimilação da informação.

Além disso, também pode funcionar como um “gatilho” para despertar o interesse do espectador por uma obra ou período artístico, motivando-o a pesquisar mais a fundo sobre o tema apresentado. O conteúdo é suficiente para gerar curiosidade, mas não sobrecarrega o espectador com detalhes excessivos, mantendo o equilíbrio entre informação e entretenimento.

Figura 3 - Trecho da análise da obra Os Embaixadores (Hans Holbein).



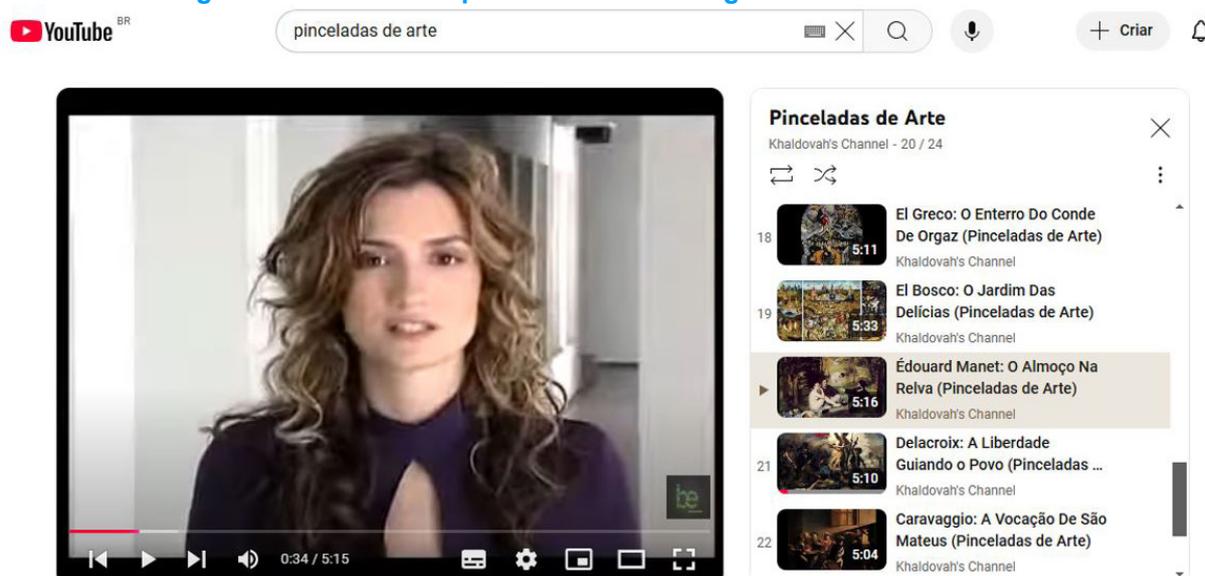
Hans Holbein: Os Embaixadores (Pinceladas de Arte)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=S-XST2zfK0g&list=PLoHFgHkirucMfTonL9CpYVrdka2OG6eFv&index=14>. Acesso 04 de janeiro de 2025.

A análise das obras de arte no programa *Pinceladas de Arte* é caracterizada pela maneira precisa com que a apresentadora aborda os aspectos formais e contextuais das obras. Ao discutir as técnicas utilizadas, como o uso da luz, sombra, composição e cores, ela consegue traduzir os elementos visuais para um público que, muitas vezes, não possui um treinamento acadêmico em arte. Isso torna a arte mais acessível, permitindo que os espectadores não só compreendam o que estão vendo, mas também consigam apreciar o significado por trás de cada escolha feita pelo artista.

Outrossim, a apresentadora coloca cada obra dentro de um contexto histórico e cultural, o que é essencial para uma compreensão mais ampla. Ao explicar o momento histórico em que a obra foi criada e as influências que o artista recebeu, ela ajuda o espectador a entender como a arte está ligada aos eventos sociais, políticos e culturais da época. Esse elemento contextual é crucial para perceber a relevância da obra não só na história da arte, mas também no mundo em que foi produzida.

Figura 4 - Recorte da apresentadora do Programa Pinceladas de Arte.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wRIWWQNK9FY&list=PLoHFgHkirucMfTonL9CpYVrdka2OG6eFv&index=20>. Acesso 04 de janeiro de 2025.

Através dos vídeos, a apresentadora do *Pinceladas de Arte* estimula uma reflexão crítica sobre as obras de arte e sobre como elas continuam a dialogar com o público contemporâneo. Ao analisar a estética, os significados e as inovações de cada peça, ela provoca os espectadores a questionarem o papel da arte na sociedade e como as imagens e representações visuais têm o poder de moldar nossa percepção do mundo.

O canal “Pinceladas de Arte” é uma excelente ferramenta educativa para quem busca aprender mais sobre a história da arte de maneira rápida e envolvente. Através de vídeos curtos e bem estruturados, a apresentadora consegue oferecer análises que são ao mesmo tempo acessíveis e profundas, tornando a arte mais compreensível e apreciada por um público mais amplo. A combinação de contextualização histórica, análise técnica e reflexão crítica ajuda os espectadores a se conectar com as obras de uma maneira significativa, transformando a experiência de aprender sobre arte em algo enriquecedor e inspirador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das artes visuais no ensino de literatura moderna revela-se uma maneira altamente eficaz de enriquecer a experiência educacional dos alunos, oferecendo uma abordagem multidimensional e inovadora. Ao combinar texto e imagem, os educadores possibilitam uma leitura mais profunda e significativa das obras literárias, proporcionando uma compreensão mais abrangente dos textos e seus contextos. A coexistência da literatura com outras formas de arte, como pintura, escultura, fotografia e cinema, permite que os alunos façam conexões mais amplas, ampliando seu horizonte de interpretações e suas percepções da obra literária e do mundo. Essa fusão entre palavras e imagens, ao invés de fragmentar o aprendizado, cria um campo fértil para novas formas de expressão, fazendo com que o aluno explore e se envolva com a literatura de maneira mais dinâmica e sensível.

Além disso, ao incorporar as artes visuais ao ensino da literatura moderna, os estudantes são desafiados a desenvolver uma série de habilidades analíticas e criativas, fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal. Eles são incentivados a observar e comparar diferentes formas de linguagem, a identificar as relações entre a palavra e a imagem, e a refletir sobre como essas diferentes linguagens dialogam entre si. Esse processo não apenas fortalece suas capacidades de análise crítica, mas também desenvolve sua sensibilidade estética, permitindo que eles percebam nuances e significados mais profundos tanto na literatura quanto nas artes visuais. Ao estabelecer essa conexão entre diferentes formas de expressão, os educadores promovem um ambiente mais interativo e envolvente, onde o aprendizado se torna mais integrado e estimulante.

O estudo da literatura e das artes visuais de maneira integrada não se limita a enriquecer a interpretação literária, mas também prepara os alunos para uma leitura mais atenta e sensível do mundo ao seu redor. Eles passam a perceber que as formas de expressão artística, sejam literárias ou visuais, estão interligadas e se influenciam mutuamente, refletindo as complexidades da realidade humana. Isso permite que os alunos reconheçam a interconexão entre as diversas dimensões da cultura contemporânea e se tornem mais aptos a entender as questões sociais, culturais e históricas que moldam a arte e a literatura.

O ensino integrado da literatura e das artes visuais, portanto, não só contribui para uma compreensão mais rica da obra literária, mas também prepara os alunos para participar de maneira mais crítica e consciente do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades que são indispensáveis para a vida em um mundo cada vez mais globalizado, multimodal e visualmente orientado.

Em última análise, ao proporcionar uma experiência mais completa e imersiva do processo de aprendizagem, a integração das artes visuais no ensino de literatura moderna não só amplia os horizontes acadêmicos dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e sensíveis. Esta abordagem interdisciplinar representa, assim, uma estratégia valiosa para promover um aprendizado mais enriquecedor, dinâmico e conectado com as realidades culturais e sociais contemporâneas, além de estimular o desenvolvimento do olhar crítico e a apreciação das diversas formas de arte como meios essenciais para a compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Quarta Jornada De Educação Histórica: para uma educação de qualidade**. Atas... Braga: CIED/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BLANCH, Joan Pagès. **As fontes literárias no ensino de História**. OPSIS, Barcelona: Universidade de Barcelona, 2001.p.45-60

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: Bittencourt, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 55-66.

SPINOSA, Nilson. **As artes visuais como eixo de ensino e aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2017.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. Introdução à edição brasileira. In: Baxandall, Michael. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. A explicação histórica dos quadros. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 9-23.

Um Jeito Diferente de Aprender Ciências

A Different Way to Learn Science

Fábio Alves Rezende
Alceny Libério da Silva

RESUMO

A Ciência pode ser definida como um conjunto de conhecimentos organizados sobre determinado assunto. Dentre os vários ramos da Ciência, encontra-se a Química e dentro desta, a Tabela Periódica. No presente projeto, foram criadas técnicas de memorização e classificação dos elementos químicos que compõem a Tabela Periódica. Para demonstrações da técnica desenvolvida, foi produzido um vídeo caseiro detalhando todo o processo. Tal vídeo, encontra-se disponível nas principais plataformas digitais. Espera-se que o presente estudo desperte, entre os estudantes e outros, o desejo de estudar Ciências.

Palavras-chave: memorização; química; tabela periódica.

ABSTRACT

Science can be defined as a set of organized knowledge on a given subject. Among the various branches of Science, there is Chemistry and within this, the Periodic Table. In this project, techniques for memorizing and classifying the chemical elements that make up the Periodic Table were created. To demonstrate the technique developed, a home video was produced detailing the entire process. This video is available on the main digital platforms. It is hoped that the present study will awaken, among students and others, the desire to study Science.

Keywords: memorization; chemistry; periodic table.

INTRODUÇÃO

A palavra Ciência é definida como o conjunto de conhecimentos organizados sobre determinado assunto (Gold & Editora Melhoramentos, 2009).



Dentre os vários ramos da Ciência, podemos encontrar a Química. A Química é uma parte da ciência que estuda as propriedades das substâncias e as leis que regem as suas combinações e decomposições (Gold & Editora Melhoramentos, 2009).

Um dos assuntos mais comentados e discutidos da Química é a Tabela Periódica.

A Tabela Periódica foi elaborada observando-se, na linha vertical, os grupos ou famílias, e nas filis horizontais, as séries ou períodos. A esta organização dá-se o nome de Tabela Periódica (Araújo, 2024; Batista, 2024; Lima, 2024; Martins, 2023).

Tal organização preocupa-se em agrupar os elementos de tal forma que possamos prever várias de suas propriedades. Assim, surgiu a Classificação Periódica dos Elementos (Sardella & Mateus, 1992).

É pensando na Tabela Periódica, que foi proposta uma nova técnica para memorizar e classificar os elementos químicos que a compõe, despertando, no alunado da(s) série(s) final(ais) do Ensino Fundamental, o desejo de estudar Química e, ao mesmo tempo, ampliar o horizonte da ciência brasileira.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada no presente estudo, envolve o desenvolvimento de uma nova técnica de memorização e classificação dos elementos químicos que compõem a Tabela Periódica. Tal técnica levou 26 anos para que, de fato, fosse plenamente concretizada (1998-2024).

O processo de memorização dos elementos poderá ser realizado através de três formas, conforme descreve Ferreira (2024). São elas: pela técnica da repetição, do raciocínio ou de ações e associações improváveis.

A memorização poderá ser realizada de dez em dez elementos, até o completo aprendizado da Tabela como um todo – os 118 elementos químicos até então conhecidos. Entretanto, vale a pena frisar que a memorização da Tabela Periódica deve ser realizada seguindo a ordem crescente do número atômico dos elementos químicos que a compõe – muitos alunos aprendem a Tabela memorizando cada família, o que impossibilita a aplicação da técnica dos dedos apresentada no presente estudo.

Para a mencionada memorização, poderá ser utilizada Tabela Periódica digital e/ou impressa, disponível na Internet (Araújo, 2024; Batista, 2024; Lima, 2024; Martins, 2023; Piovezan, 2022; Tabela periódica completa, 2024) ou nos livros didáticos de Ciências (Barros, 1996) (figura 1).

Conjuntamente com a memorização, poderão ser utilizados os dez dedos das duas mãos para enumerar e classificar os elementos à medida que forem sendo memorizados (figuras 2 e 3).

Tal técnica que utiliza os dedos das mãos, permite, ao estudante, um aprendizado mais objetivo e eficaz. Além disso, a mesma permite localizar, com exatidão, a exata posição de qualquer elemento químico na Tabela, bem como suas propriedades.

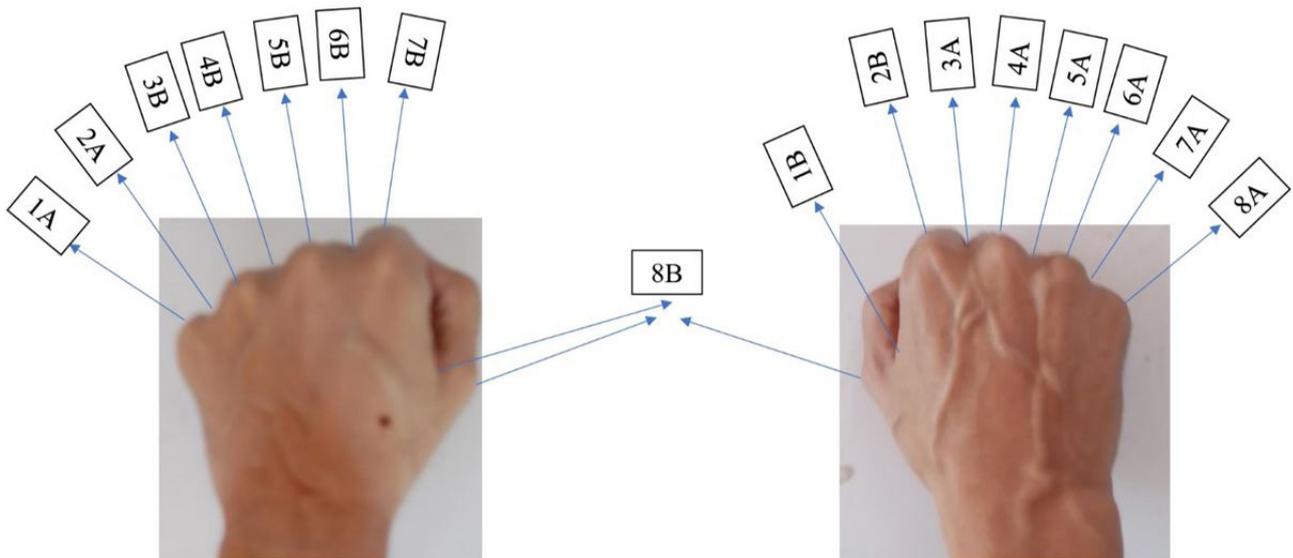
Para o detalhamento do processo de memorização e classificação da Tabela, bem como a difusão da técnica criada, foi produzido um vídeo caseiro, o qual pode ser assistido no YouTube (Rezende, 2024a), Instagram (Rezende, 2024b), Kwai (Rezende, 2024c), TikTok (Rezende, 2024d) e Facebook (Rezende, 2024e), cujo título é: Tabela Periódica: o homem que memorizou toda a Tabela. Vale a pena mencionar que tal vídeo foi produzido com auxílio de um aparelho celular (Smartphone/Samsung Galaxy A03).

Figura 1 - Tabela Periódica completa e atualizada.

1A																	8A		
1																	2		
H Hidrogênio																	He Hélio		
2	3	4																	10
Li Lítio	Be Berílio																	Ne Neônio	
3	11	12	3B	4B	5B	6B	7B	8B		1B	2B	3A	4A	5A	6A	7A	18		
Na Sódio	Mg Magnésio	Al Alumínio	Si Silício	P Fósforo	S Enxofre	Cl Cloro	Ar Argônio					5	6	7	8	9	10		
4	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
K Potássio	Ca Cálcio	Sc Escândio	Ti Titânio	V Vanádio	Cr Cromo	Mn Manganês	Fe Ferro	Co Cobalto	Ni Níquel	Cu Cobre	Zn Zinco	Ga Gálio	Ge Germânio	As Arsênio	Se Selênio	Br Bromo	Kr Criptônio		
5	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	
Rb Rubídio	Sr Estrôncio	Y Ítrio	Zr Zircônio	Nb Níbio	Mo Molibdênio	Tc Tecnécio	Ru Rutênio	Rh Ródio	Pd Paládio	Ag Prata	Cd Cádmio	In Índio	Sn Estanho	Sb Antimônio	Te Telúrio	I Iodo	Xe Xenônio		
6	55	56	57-71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	
Cs Césio	Ba Bário	* Lantânio	Hf Háfnio	Ta Tântalo	W Tungstênio	Re Rênio	Os Ósmio	Ir Íridio	Pt Platina	Au Ouro	Hg Mercúrio	Tl Tálio	Pb Chumbo	Bi Bismuto	Po Polônio	At Astato	Rn Radônio		
7	87	88	89-103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	
Fr Frâncio	Ra Rádio	** Actínio	Rf Rutherfordio	Db Dúbnio	Sg Seabórgio	Bh Bóhrnio	Hs Hássio	Mt Meitnênio	Ds Darmstádio	Rg Roentgênio	Cn Copernício	Uut Ununtrio	Uuq Ununquádio	Uup Ununpêntio	Uuh Ununhécio	Uus Ununséptio	Uuo Ununoctóio		
Nº Atômico	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71				
Simbolo	La	Ce	Pr	Nd	Pm	Sm	Eu	Gd	Tb	Dy	Ho	Er	Tm	Yb	Lu				
Nome	Lantânio	Cério	Praseodímio	Neodímio	Promécio	Samário	Európio	Gadolínio	Térbio	Disprósio	Hólmio	Erbio	Túlio	Ítrbio	Lutécio				
	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103				
	Ac	Th	Pa	U	Np	Pu	Am	Cm	Bk	Cf	Es	Fm	Md	No	Lr				
	Actínio	Tório	Protactínio	Urânio	Neptúnio	Plutônio	Americo	Cúrio	Berquélio	Califórnio	Einsteinio	Férmio	Mendelévio	Nobélio	Laurêncio				

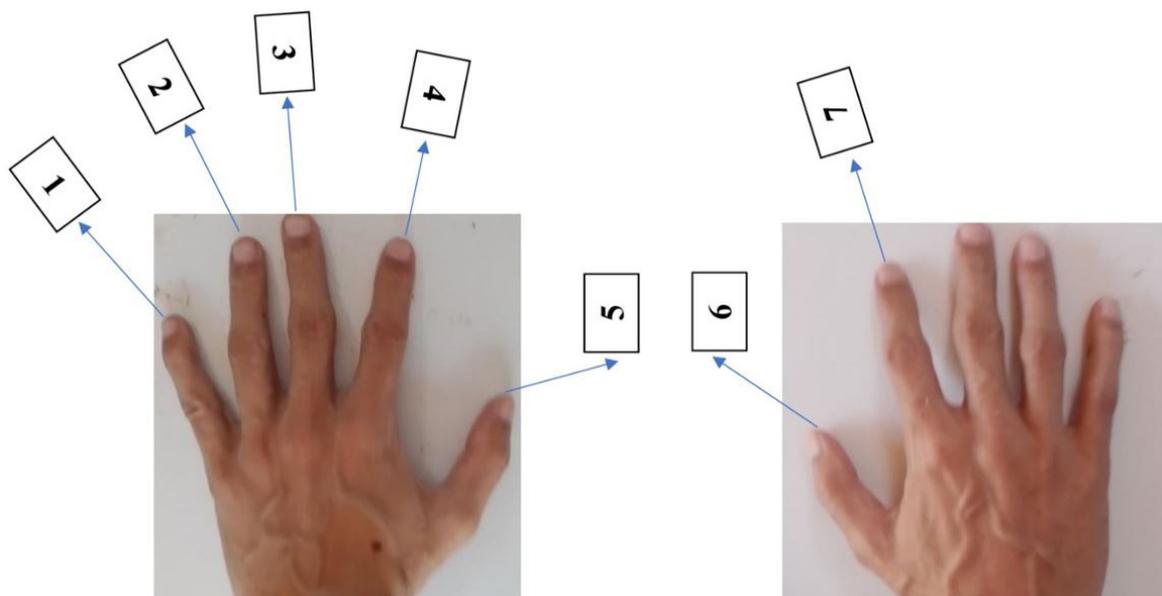
Fonte: Tabela periódica completa, 2024.

Figura 2 - Técnica desenvolvida para enumerar, memorizar e classificar os elementos químicos utilizando os dedos e as mãos (Grupos ou Famílias).



Fonte: autoria própria.

Figura 3 - Técnica desenvolvida para enumerar, memorizar e classificar os elementos químicos utilizando os dedos e as mãos (Séries ou Períodos).



Fonte: autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos acerca da memorização da Tabela Periódica, bem como no uso da técnica das mãos para a memorização e classificação dos elementos, permitiram e ainda permitirão, ao alunado e leigos, o desejo de aprender Ciências, especialmente a Tabela Periódica.

Muitas pessoas já assistiram ao vídeo produzido – como dito anteriormente, na metodologia aplicada, disponível em plataformas digitais como o YouTube, Facebook, TikTok, entre outros –, no qual é demonstrada, em detalhes, a técnica desenvolvida para a memorização e classificação dos elementos químicos da Tabela.

Ressalta-se que os resultados obtidos no presente estudo não foram discutidos, à luz de outros estudos e de bibliografias especializadas, em virtude de ser um trabalho ainda pioneiro na educação de jovens brasileiros do Ensino Fundamental, especialmente do alunado da(s) série(s) final(ais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos no presente estudo estão sendo atingidos com êxito.

Através das plataformas digitais disponíveis, muitas pessoas – estudantes ou não – estão tendo acesso à nova metodologia de aprendizado proposta no presente projeto – metodologia, esta, demonstrada, em detalhes, através de um vídeo caseiro produzido. Ou seja, o conhecimento está sendo levado a todos.

Espera-se que a presente iniciativa estimule o jovem alunado a aprender Ciências, elevando o patamar da educação brasileira a um nível cada vez mais alto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Laysa Bernardes Marques de. **Manual da Química**, ©2024. A página apresenta conceitos e diversos conteúdos de Química. Disponível em: <https://www.manualdaquimica.com/quimica-geral/elementos-quimicos-tabela-periodica.htm>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- BARROS, Carlos. **Física e Química**. 48. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- BATISTA, Carolina. **Toda Matéria**, ©2011-2024. Apresenta a Tabela Periódica atualizada e alguns conceitos importantes sobre a mesma. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tabela-periodica/>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- FERREIRA, César. Memorizar ou decorar? **César Ferreira**, ©2024. Disponível em: <https://cesarferreira.pt/memorizar-ou-decorar/#:~:text=Memorizar%20facilita%20a%20lembran%C3%A7a%20e,utilizados%20para%20desenvolvermos%20esta%20quest%C3%A3o>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- GOLD Editora Ltda; Assessoria Em Comunicações S/C Ltda & Editora Melhoramentos Ltda. **Dicionário da Língua Portuguesa**: comentado pelo professor Pasquale. Barueri: Gold, 2009. 640p.
- LIMA, Ana Luiza Lorenzen. **Mundo Educação**, ©2024. A página apresenta conceitos e diversos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/quimica/tabela-periodica.htm>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- MARTINS, Victória. Tabela Periódica: consulte e aprenda a ler os elementos, períodos e grupos. **e guia do estudante**, 2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/tabela-periodica-consulte-e-aprenda-a-ler-os-elementos-periodos-e-grupos>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- PIOVEZAN, Marcel, **Instituto Federal Santa Catarina**, ©2022. Promove conhecimento e inovação em Santa Catarina. Disponível em: https://docente.ifsc.edu.br/marcel.piovezan/MaterialDidatico/QUI%20114/Aula%204_Tabela%20peri%C3%B3dica.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- REZENDE, Fábio Alves. **Tabela Periódica**: o homem que memorizou toda a Tabela. YouTube, 29 de julho de 2024a. 02min10s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zQUZNURCSU>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- _____. **Tabela Periódica**: o homem que memorizou toda a Tabela. [falvesrezende]. 2 jul. 2024b. [vídeo], 02min10s. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/falvesrezende/profilecard/?igsh=dWZobjYxd2xoNjd6>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- _____. **Tabela Periódica**: o homem que memorizou toda a Tabela. [fabioalvesreze068]. 13 mar. 2024c. [vídeo], 02min10s. Kwai. Disponível em: <https://k.kwai.com/u/@fabioalvesreze068/h3UycCkT>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- _____. **Tabela Periódica**: o homem que memorizou toda a Tabela. [@fabiorezende57]. 21 jun. 2024d. [vídeo], 02min10s. TikTok. Disponível em: https://www.tiktok.com/@fabiorezende57?_t=ZM-8s3RjThrYHu&_r=1. Acesso em: 8 dez. 2024.
- _____. **Tabela Periódica**: o homem que memorizou toda a Tabela. Novo Brasil, 28 jan. 2024e. [vídeo]. Facebook: Fábio Alves Rezende. Disponível em: <https://www.facebook.com/fabio.alvesrezende>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SARDELLA, Antônio & MATEUS, Edegar. **Curso de Química**: Química Geral. 14. ed. São Paulo: Ática, 1992. 423p.

TABELAPERIÓDICACOMPLETA. **Tabela Periódica Completa**: A Tabela Periódica dos Elementos Químicos Atualizada, ©2024. Página principal. Disponível em: <https://www.tabelaperiodicacompleta.com/>. Acesso em: 25 set. 2024.

Organizadora

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

aprendizagem 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48
arte 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 80, 91, 110, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

B

brasileira 70, 72, 74, 146, 148

C

cálculo i 49
campo 31, 36, 39, 42, 66, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
camponesa 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 91
comunidades 30, 82, 83, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97
conhecimento 32, 36, 37, 39, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 102, 104, 106, 110, 111, 112, 135, 136, 140, 148, 149
conhecimentos 29, 30, 38, 40, 41, 45, 46, 50, 51, 66, 67, 80, 82, 87, 88, 89, 97, 103, 106, 108, 112, 117, 141, 145
covid-19 49, 50, 63
cultura 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 28, 29, 32, 52, 64, 66, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 95, 96, 103, 104, 106, 110, 114, 118, 128, 132, 137, 143

E

educação 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 111, 112, 115, 129, 133, 144, 148
educativo 23, 24, 25, 26, 41, 47, 96, 114
ensino 26, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47
escola 29, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 57,

68, 69, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
escolar 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32
estética 105, 119, 130, 131, 132, 136, 137, 138, 143
estratégias 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32
exposição 108, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 129
extensão 49, 50, 51, 53

F

felicidade 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78
filosofia 65, 66, 67, 68, 69
física 24, 27, 28, 29, 32
formação 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 41, 43,
45, 46, 48, 63, 67, 68, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86,
87, 89, 90, 91

H

históricos 46, 52, 79, 80, 82, 83, 94, 106

I

identidade 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89
inclusão 26, 32, 92, 93, 94, 95
interdisciplinar 100, 101, 102, 103, 104, 109, 110, 111,
113
interdisciplinaridade 130, 133, 137

J

jogos 23, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 47
juventude 79, 80, 83, 86, 87

L

letramento 92, 93, 94, 95, 97
liberdade 46, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78

literatura 37, 91, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,
138, 139, 140, 143, 144
lúdicos 34, 35, 36, 38, 42, 45, 46, 47

M

matemática 34, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47,
48
memorização 145, 146, 147, 148
moderna 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 143,
144
mostra 59, 60, 61, 62, 75, 86, 88, 116, 117, 122, 123

N

narrativa 130, 131, 132, 138
neurociência 65, 66, 67, 68, 69

O

obras 47, 103, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,
138, 139, 140, 142, 143

P

pedagógica 32, 36, 38, 42, 45, 47, 53, 80, 100, 101,
102, 103, 111
pedagógicas 23, 24, 25, 29, 31, 32
periódica 145, 146, 147
prática 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 42, 44, 45, 53,
68, 77, 78, 80, 81, 85, 87, 94, 100, 102, 103, 104,
110, 111, 115
práticas 24, 25, 27, 31, 32
problemas 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 40, 41,
42, 46, 47
processo 23, 25, 31, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 47,
51, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 86,
88, 89, 91, 93, 94, 96, 104, 113, 114, 117, 125, 126,
130, 132, 133, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 147
processos 66, 79, 82, 86, 88, 94, 95, 103, 111, 114, 133,
139

projeto 49, 50, 51, 53, 63, 85, 89, 100, 101, 102, 104,
105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 145, 148

Q

quilombolas 92, 93, 94, 95, 96, 97
química 145

R

resolução 23, 25, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 40
rural 79, 80, 84, 87, 90, 91

S

saudáveis 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32
sistema 6
social 23, 24, 25, 26, 30, 32, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45,
48, 50, 51, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 88, 90
sociedade 30, 38, 39, 41, 44, 45, 48, 74, 75, 76, 77, 79,
80, 88, 89, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 111, 113, 114,
117, 118, 135, 136, 138, 143

T

tabela 145, 149

V

virtual 116, 124, 127, 128, 129

