

sobre tudo

Vol. 15 / Número 2
EDIÇÃO 2024

VEJA ONLINE



[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CORPOS, TECNOLOGIAS E VIVÊNCIAS



CAp
UFSC

REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Joana Célia dos Passos

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilceane Carraro

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

George França

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alexandre Toaldo Bello

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Adriana da Costa

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Everton Rogério da Silva Correa

EDITORA-CHEFE

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Müller, CA UFSC

George França, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI – UFV

LAYOUT

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

Fernanda Müller, CA UFSC

CAPA

Ramónn Wilhelm

**CONSELHO CONSULTIVO
AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL**

Adriana da Costa, UFSC

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC

Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC

Alexandre Sardá Vieira, IFSC

Ana Carina Baron Engerhoff, UFSC

Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO

Ana Paula da Silva, IFSC

Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC

Anderson Luís Nunes da Mata, UNB

Andressa Brandt, IFC

Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR

Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II

Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF

Carla Carvalho, FURB

Carla Cristiane Loureiro, UFSC

Caroline Jaques Cubas, UDESC

Celso João Carminati, UDESC

Cristiane Gorski, UFSC (ad hoc)

Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC

Cristiano Mezzaroba, UFS

Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis

David Costa, UFSC

Edson Antoni, UFRGS

Edson de Moraes Machado, UFSC (ad hoc)

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF

Fabiano Batista Rodrigues, UFSC (ad hoc)

Felipe Silveira de Souza, IFSC (ad hoc)

Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC

Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP

Flavia Maia Moreira, IFSC

Francisco Emílio de Medeiros, UFSC

Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC

Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Giselle Souza de Paula, UFSC (ad hoc)
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Hamilton Wielewicki, UFSC (ad hoc)
Heros Horst, UFSC (ad hoc)
Iara Zimmer, UFSC
Igor Moreira Lemos, UFSC (ad hoc)
Isabel Monguilhott, UFSC (ad hoc)
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Joana Borges, UFSC (ad hoc)
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Juliete Schneider, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB
Leandro Parussolo, IFSC (ad hoc)
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lourival Martins, UDESC
Luciana Fiamonccini, UFSC (ad hoc)
Lucielle Merlym Bertolli, UFSC (ad hoc)
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcio Markendorf, UFSC
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maria Aparecida Han, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maria Eliza Chierighini Pimentel, UFSC (ad hoc)
Maurício José Siewerdt, UFFS
Michelle Stakonski Cechinel, UDESC (ad hoc)
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE

Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Paula Pereira Rotelli, UFSC (ad hoc)
Raphaella de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Renata Gomes Camargo, UFSC
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Rosangela Francischini, UFRN
Samuel de Oliveira, UFSC (ad hoc)
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Vitor Correa Weiss, IFSC (ad hoc)
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Débora da Rocha Gaspar, Universitat de Girona
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 15, N. 2, ANO 2024
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramónn Wilhelm, com fotografia de Sara Farias da Silva.
Editores: Gláucia Dias da Costa (Editora-chefe), Fernanda Müller, George França, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa
Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo.

Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| ATRAVÉS DO ESPELHO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 11 |
| ENTRE FILMES, LITERATURA E MEMES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UTILIZAÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA | 15 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL..... | 28 |
| TRANSFORMANDO TEORIA EM PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA | 47 |
| BIODANZA E ESTADOS DE ÂNIMO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA | 56 |
| HABITAÇÃO E MORADIA: OS ESPAÇOS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA UFV NA CIDADE DE VIÇOSA (MG)..... | 76 |
| JUVENTUDE, CORPO E SAÚDE: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRABALHO COM AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS | 96 |
| NUNCA SUBESTIMEM UM PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA. NUNCA. | 109 |

- EDITORIAL -

ATRAVÉS DO ESPELHO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

 **Gláucia Dias da Costa [Editora-chefe]**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5970>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: glaucia.costa@gmail.com

 **Fernanda Müller**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8349-6915>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: f.muller@ufsc.br

 **George Luiz França**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2974-7215>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: francalgeorge@gmail.com

 **Lara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: lara.duarte@ufsc.br

 **Leomar Tiradentes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.
Contato: leotiradentes@yahoo.com.br

No conto *O Espelho*, João Guimarães Rosa estabelece um diálogo entre duas formas de observar o mundo e produzir conhecimento a partir dele. A primeira, empírica e intuitiva, é apresentada pelo personagem-narrador, um sujeito espontâneo e objetivo, que se relaciona com o mundo a partir de sua experiência e intuição. Já a segunda, teórica, abstrata e técnica, se confunde com os atributos do personagem-leitor, um homem “da

ciência”, “que sabe e estuda” e que tira suas conclusões a respeito do mundo e seus fenômenos dos livros e das explicações científicas. A narrativa se desenrola em torno de questionamentos feitos pelo narrador ao leitor acerca da veracidade das imagens refletidas nos espelhos. Para entender o espelho e seu reflexo, o narrador convida o cético leitor a ir além das “noções de física” e das “leis da óptica” e se aventurar rumo ao transcendente – “Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive os fatos. Ou a ausência deles” (ROSA, 2019, p. 69).

Apesar de reconhecer a parcela de *mistério* envolto em nossa existência, *O Espelho* não deve ser lido como uma peça do perigoso negacionismo científico de nossa época, que cria retóricas mirabolantes para deslegitimar a ciência, estimular visões preconceituosas e reforçar o medo. É o contrário disso. Nesse conto, Guimarães Rosa não pretende recusar o conhecimento científico, mas aproximá-lo à vivência cotidiana, pois a experiência prática permite aprendizados que estão para além dos livros. Para tanto, o narrador provoca o leitor a ir além da imagem imediata produzida pelo espelho. “Como é que o senhor, eu, os próximos, somos, no visível?”. O espelho cria imagens que podem ser explicadas pelas leis da óptica, mas que não nos explica por inteiro. Como ir além do reflexo visível? Como olhar e aprender a partir da imagem que temos de nós mesmos?

Em se tratando do Ensino, a dimensão prática do trabalho do professor é um dos principais pilares para a formação docente. Se nos debruçarmos na História da Educação veremos que essa é uma ideia que está posta há muito tempo, mas que vem sendo consolidada nas políticas públicas construídas nas últimas décadas. Conforme lembra Bernardete Gatti, “professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados”. E para que essa formação seja completa, convencionou-se que “os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática - campo que trata do ensino, de seus fundamentos e suas práticas” – são essenciais (GATTI, 2017).

No Brasil, o reconhecimento oficial da importância da prática na formação de professores teve seu marco no ano de 1946, com o Decreto-Lei nº 9.053, que obrigava as Faculdades de Filosofia federais a manterem “um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, MEC, 1946). Assim nasciam os primeiros Colégios de Aplicação, que tinham por objetivo, “contribuir para as discussões sobre um modelo de formação docente que integrasse a pesquisa acadêmica, a renovação metodológica e o contato direto com práticas pedagógicas” (BIOTTO-CAVALCANTI, 2011).

Atualmente, a rede federal de ensino conta com 24 Colégios de Aplicação, presentes em 23 universidades federais. São escolas que atuam como campos de experimentação de metodologias inovadoras na educação básica e que se destacam na formação inicial e continuada de professores. Todos os anos os colégios de aplicação contribuem para a formação de futuros professores oriundos de cursos de diversas áreas de conhecimento. Embora essas instituições venham sofrendo com reduções orçamentárias, elas oferecem um ensino de excelência aos mais de 11.700 estudantes matriculados em todos os níveis de ensino oferecidos na educação básica. A propósito, como de praxe, nossa capa retrata uma cena cotidiana do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A fotografia, feita pela professora Sara Farias da Silva, registra uma estudante trabalhando sobre sua imagem impressa em preto e branco. É um jogo de espelhos: a imagem que desvenda outra imagem e que se abre para outro universo a ser descoberto. Nesse exercício de olhar para si (estudante) e para o outro (professora), todos se transformam. Este é o sentido da teoria articulada com a prática.

Quando pensamos em formação docente, o conhecimento dos livros especializados, o debate com os autores consagrados de cada área e o contato com as teorias pedagógicas são fundamentais. Mas, por mais que esse repertório possa contribuir para a nossa

formação docente, só nos tornamos professores de fato quando estamos diante de uma sala de aula. Esse espaço é como um espelho e cabe refazermos a nós mesmos a pergunta do narrador do conto de Guimarães Rosa: como somos diante do espelho? Que reflexões podemos produzir a partir de nossas experiências enquanto docentes?

Nesta edição da revista **Sobre Tudo** reunimos textos que promovem diálogos entre a prática docente e o exercício de formação de professores. É o caso do artigo *Entre filmes, literaturas e memes: contribuições metodológicas para utilização das fontes históricas em sala de aula*, em que os autores Alexandre Ribeiro de Sousa, Ana Clara Carvalho Sousa, Carla Silvino Oliveira e Francisca Alves de Matos, articulam os conhecimentos sobre fontes históricas e Educação Histórica de Isabel Barca, na construção de um projeto de ensino implementado em turmas do Ensino Médio do Centro Educacional de Tempo Integral Mário Martins, localizado no município de Picos, PI. Assim como o artigo anterior, o texto *Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: o retorno ao ensino presencial*, de Juliana Ferreira Lima, Isabele Candeia da Silva e Maria Nazareth Martins, parte da experiência de um estágio que ocorreu em duas turmas dos anos iniciais de uma escola da rede pública municipal de Teresina, Piauí. Nele, licenciandas e professora de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, relatam como contornaram o distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade encontrada em uma sala de aula formada por crianças em fase de alfabetização.

Em *Transformando teoria em prática: um relato de experiência de estágio em uma escola de educação tecnológica*, Bruna Zenato Corso e Fernanda Miotto relatam uma experiência que difere das duas anteriores. Embora o artigo seja também produto do Estágio Supervisionado, ele se deu em uma escola da rede particular de educação tecnológica, envolvendo turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Outro diferencial desse texto é que ele não narra a prática docente das autoras, mas sim do professor supervisor da escola. Isso porque, ele é fruto da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Caxias do Sul, no qual as licenciandas apenas observam a regência do docente da turma. Assim, nesse texto as autoras demonstram a importância do período de observação para a preparação do licenciando antes de iniciar a prática pedagógica.

O artigo *Biodanza e estados de ânimo na escola: uma experiência pedagógica*, a professora Leila Peters investiga como o Sistema *Biodanza*, que visa a integração humana com o ambiente de modo a possibilitar vivências que gerem emoções, pode ser utilizado nas aulas de Educação Física. Partindo da experiência da prática de *Biodanza*, realizada nas turmas de Yoga do 3º ano do Colégio de Aplicação/UFSC, as alterações no estado de ânimo dos estudantes praticantes.

Este número também conta com um artigo de iniciação científica intitulado *Habitação e Moradia: os espaços de residência dos alunos do Ensino Médio da UFV na cidade de Viçosa (MG)*, de autoria do estudante Eric Matheus Faria Martins e do professor Leomar Tiradentes. Nele os autores investigam como a paralização das atividades acadêmicas presenciais na Universidade de Viçosa, decorrente da pandemia do vírus SARS-CoV-2, impactou no setor imobiliário de Viçosa. Além disso, a pesquisa também tinha por objetivo identificar as formas de moradia dos estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFV. Na seção *Ensaio*, Cristiano Mezzaroba, Fabio Zoboli e Fernando Gonçalves Bitencourt refletem sobre o papel das mídias na formação da cultura jovem no Brasil contemporâneo. No texto *Juventude, corpo e saúde: questões para a educação física no trabalho com as mídias e tecnologias*, os autores propõem o uso das tecnologias digitais de informação como uma maneira de subverter o binarismo corpo e saúde, que sustenta a prática tradicional da Educação Física escolar. Por fim, esta edição se encerra com o texto de nosso autor convidado, o professor José António Pacheco, do Centro de Investigação

da Universidade do Minho. Em *Nunca subestimem um professor da escola pública. Nunca.*, Pacheco convida-nos a refletir sobre a importância social, política e histórica da escola pública e, por extensão, do docente que atua nesse espaço. Voltando à metáfora que iniciou essa apresentação, esperamos que os textos que compõem este volume contribuam para ampliar a compreensão sobre a importância da prática docente na formação de professores. Desejamos uma ótima leitura para todas e todos.

Desengavetem suas ideias:
Leiam! Escrevam! Compartilhem!

Referências:

BIOTTO-CAVALCANTI, Patrícia. Escolas de Aplicação: Proposta de formação docente a ser conhecida – levantamento bibliográfico e atualização de dados. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300877621_ARQUIVO_TEXTOANPUH2011.pdf. Acesso: 12 dez. 2024.

BRASIL, **Decreto-Lei Nº 9.053**, DE 12 DE MARÇO DE 1946.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. *In: Cadernos de Pesquisa*. 47 (166). Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Oct-Dec 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KriTrwz/#> Acesso em: 20 dez. 2024.
ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. São Paulo: Global, 2019.

ENTRE FILMES, LITERATURA E MEMES: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UTILIZAÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Between Movies, Literature and Memes: Methodological Contributions for the Use of Historical Sources in the Classroom

 **Alexandre Ribeiro de Sousa**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5938-7971>

Universidade Federal do Piauí, Picos, Brasil, 64607-670.

Contato: alexandreriibeiro@ufpi.edu.br

 **Ana Clara Carvalho Sousa**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4144-0211>

Universidade Federal do Piauí, Picos, Brasil, 64607-670.

Contato: anaclaracarvalho@ufpi.edu.br

 **Carla Silvano de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6330-3995>

Universidade Federal do Piauí, Picos, Brasil, 64607-670.

Contato: carlasilvino@ufpi.edu.br

 **Francisca Thais Alves de Matos**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6382-3243>

Universidade Federal do Piauí, Picos, Brasil, 64607-670.

Contato: tthaisalves334@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência acerca da utilização das fontes históricas nos anos do Ensino Médio, no Centro Educacional de Tempo Integral Mário Martins, no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP/Capes), do Curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB). O relato de experiência objetiva apresentar as diferentes tipologias das fontes históricas, identificar a relação entre as fontes e o pensar historicamente e, por

fim, apresentar a utilização das fontes históricas em sala de aula amparadas na Teoria da Educação Histórica. Para isto, realizamos análise documental das fontes históricas escolhidas e apresentamos o relato das experiências docentes através da realização da aula-oficina proposta pela historiadora Isabel Barca (2004). Dessa forma, o artigo visa compartilhar experiências no campo das Educação História e contribuir para a formação docente.

Palavras-chave: Ensino de História; Metodologias de Ensino; Educação Histórica; Fontes Históricas.

Abstract: This article aims to present an experience report on the use of historical sources in high school years at the Centro Educacional de Tempo Integral Mário Martins, within the context of the Pedagogical Residency Program (PRP/CAPEs) of the Bachelor's Degree in History at the Federal University of Piauí (UFPI/CSHNB). The experience report seeks to present the different typologies of historical sources, identify the relationship between sources and historical thinking, and, finally, demonstrate the use of historical sources in the classroom based on the Theory of Historical Education. To achieve this, we conducted a document analysis of the selected historical sources and reported on teaching experiences through the workshop-class method proposed by historian Isabel Barca (2004). Thus, the article aims to share experiences in the field of Historical Education and contribute to teacher training.

Keywords: History Teaching; Teaching Methodologies; Historical Education; Historical Sources.

Introdução

O artigo aborda as experiências docentes adquiridas no Centro Educacional de Tempo Integral Mário Martins, localizado no município de Picos, PI. As atividades realizadas em sala de aula, no componente curricular de História, nos anos do ensino médio, contaram com as orientações da coordenadora de área, Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira, e do professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Prof. Rivaldo Valdimiro Campos, que deram importantes contribuições ao longo da trajetória de formação e prática docente.

O trabalho objetiva apresentar as tipologias de fontes históricas utilizadas em sala de aula, identificar a importância das fontes históricas para a construção do pensamento histórico e, por fim, relatar o processo de utilização das fontes em sala de aula, com o auxílio da metodologia da aula-oficina. A escolha da tipologia das fontes históricas está relacionada não apenas ao conhecimento histórico a ser discutido, mas também às habilidades e competências do pensar historicamente a ser desenvolvido com os alunos.

Dessa forma, a escolha das fontes históricas como parte essencial da metodologia do ensino de história deverá considerar a importância do pensar historicamente através da investigação histórica e dos documentos históricos escolhidos, tais como as fontes escritas - literária; fontes audiovisuais - filmes e fontes imagéticas - memes. As fontes literárias foram utilizadas para discussão dos conhecimentos históricos do período da História Antiga e Medieval; os filmes trataram de temáticas ligadas ao cotidiano dos jovens; e os memes

foram selecionados das redes sociais utilizados pelos alunos e articulados às questões do tempo presente.

Ademais, apresentaremos um panorama das experiências adquiridas no Programa de Residência Pedagógica, sobretudo no que se refere à prática docente em sala de aula, a partir da implementação da metodologia das aulas-oficinas (Barca, 2004), refletindo sobre a importância das aulas através das investigações históricas e a partir das fontes históricas.

As tipologias das fontes históricas

No processo de produção do conhecimento histórico, as fontes históricas são, por assim dizer, a matéria-prima do ofício dos historiadores, já que contém indícios das experiências humanas, necessárias para responder e elaborar às perguntas investigativas feitas por esses profissionais em suas pesquisas. Circe Bittencourt, na obra *Ensino de História* (2008), diz que:

Os documentos (...) são registros produzidos sem intenção didática e criados por intermédio de diferentes linguagens, que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. (2008, p. 333).

Além do mais, pode-se ainda dizer que toda documentação — seja ela escrita, oral ou imagética — é por excelência histórica, pois foi produzida por indivíduos que estavam dotados de um tempo cronológico e de um espaço geográfico. Além disso, no contexto de ensino da educação básica (seja no ensino fundamental ou no ensino médio), as fontes históricas podem ser problematizadas pelos professores a partir de perguntas investigativas e, dessa forma, serem utilizadas em sala de aula como ferramentas para o estudo do conhecimento histórico escolar.

No entanto, cabe ressaltar aqui que existem diversas tipologias de fontes para além dos documentos escritos (jornais, cartas, livros, ofícios), as fontes podem ser imagéticas (pinturas, memes, mapas, fotografias, charges), orais (depoimentos, relatos), audiovisuais (músicas, filmes, documentários, propagandas) e materiais (objetos, edificações). Toda documentação histórica, independente da tipologia, deve ser analisada e em seguida interpretada.

Capel (2023) indica alguns passos para esse procedimento quando se trata de fonte imagética, no caso as pinturas. Ao utilizar as pinturas em sala de aula, é necessário compreendê-las como recursos metodológicos e realizar as seguintes etapas de análise: primeiro momento, observação do documento em aspectos gerais e visuais; um segundo momento, de problematização e investigação, para compreender o momento histórico de produção e autoria da imagem (Capel, 2023).

Quanto às tipologias das fontes históricas escritas, identificamos as mais recorrentes nos livros didáticos, tais quais: os jornais (produzidos pelos diversos tipos de imprensa); os

documentos escritos canônicos (produzidos pelos poderes político e religioso institucionais); e a literatura (produzida pelos sujeitos históricos detentores do poder da escrita nos diversos períodos históricos) (Bittencourt, 2008).

Potencialidade das fontes e investigação histórica nas aulas de história

O uso de fontes históricas nas aulas de história desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento histórico, permitindo aos alunos uma compreensão do fazer historiográfico de forma significativa do passado. Através das fontes históricas, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com as experiências e os eventos do passado, tornando a história mais tangível e relevante para suas vidas, principalmente quando relacionadas a partir do presente e cotidiano dos discentes da educação básica.

Nesse sentido, a Educação Histórica, por sua vez, é um campo que se dedica a promover a compreensão crítica do passado. Isabel Barca (2004), renomada pesquisadora no campo da Educação Histórica, destaca a importância de pensar historicamente dos estudantes. Rompendo com a perspectiva do ensino de história pautado na memorização das datas e fatos, mas propõe um ensino de história para o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, através da análise e interpretação das fontes históricas, questionamento das narrativas históricas e reconhecimento da influência do contexto social, cultural e político na construção dos processos históricos individuais e coletivos.

É nessa perspectiva, que segundo a pesquisadora, para planejar uma aula de história é necessário haver uma instrumentalização, e dentre elas a interpretação de fontes. À vista disso, é necessária uma compreensão contextualizada, e segundo Barca (2004), “entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro”, constituem pontos importantes na evolução do conhecimento.

Dessa forma, é fundamental que os alunos compreendam como o processo histórico é construído. Isso envolve a percepção de que a História não é uma narrativa estática e imutável, mas sim uma interpretação em constante evolução do passado, influenciada por diversos pontos de vista e perspectivas. Os estudantes devem ser incentivados a questionar, debater e analisar as fontes históricas, a fim de desenvolver o senso crítico e a compreensão mais abrangente da complexidade da História.

Assim, o uso de fontes históricas nas aulas de história na educação básica é essencial para promover a Educação Histórica, permitindo aos alunos através da investigação histórica o pensar historicamente e compreender como o processo histórico é construído. Isso não apenas favorece o aprendizado, mas também possibilita aos estudantes a se tornarem conscientes de si e compreenderem o mundo em que vivem, capazes de analisar o presente à luz do passado.

Práticas metodológicas em sala de aula

Levando em consideração as orientações da professora orientadora Dra. Carla Silvino de Oliveira e do professor preceptor Rivaldo Valdimiro Campos, os materiais utilizados em sala de aula, com a turma da 1ª série “A” do CETI Mário Martins, foram fontes históricas escritas, dos temas de Grécia Antiga, Roma Antiga e Idade Média. Tal proposta foi vista como viável porque, além de ser uma análise de fonte histórica que permite a formação do saber histórico dos alunos, considera ainda o desenvolvimento dos níveis de leitura e interpretação de texto. Nesse sentido, os documentos utilizados serviram como fonte histórica de informação e problematização acerca dos temas históricos abordados nas aulas de história.

Logo, para o tema de Grécia Antiga, por exemplo, foi utilizado em sala de aula como fonte escrita de apoio um trecho da obra *A política*, do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), que diz o seguinte:

O princípio fundamental do governo democrático é a liberdade; a liberdade, diz-se, é o objeto de toda democracia. Ora, um dos característicos essenciais da liberdade é que os cidadãos obedeçam e mandem alternativamente; porque o direito ou a justiça, em um Estado popular, consiste em observar a igualdade em relação ao número, e não a que se regula pelo mérito. Segundo essa ideia do justo, é preciso forçosamente que a soberania resida na massa do povo, e que aquilo que ele tenha decretado seja definitivamente firmado como o direito ou o justo por excelência, pois que se pretende que todos os cidadãos têm direitos iguais. (2011, p. 248-249).

A passagem acima foi lida em sala de aula quando estávamos estudando o sistema democrático criado e instituído em Atenas — uma polis da Grécia Antiga. Após a leitura realizada por alguns alunos da turma, a fonte foi problematizada em sala de aula a partir das seguintes perguntas investigativas: para quem Aristóteles escreveu a obra *A política*, isto é, quem foram os seus destinatários? (Como respostas, foi dito que a obra foi escrita para as pessoas letradas de Atenas). E, além disso, em que momento histórico Aristóteles escreveu esta obra? (Como resposta, foi dito à turma que os escritos da obra de Aristóteles são do período em que Atenas estava sendo governada por um governo democrático, mais precisamente o século IV a.C., no qual Aristóteles estava inserido). Desse modo, a fonte e as perguntas foram importantes para a turma da 1ª série, pois provocaram, em certa medida, o exercício do pensar historicamente, sobretudo no que se refere à forma de governo da democracia — fazendo uma relação deste sistema político entre o passado e o presente —, que ainda hoje se faz presente no nosso sistema político.

Outrossim, para o tema posterior de Roma antiga, a fonte histórica escrita utilizada foi *História de Roma*, do historiador romano Tito Lívio (59 a.C. – 17 d.C.). Vale ressaltar que o processo de leitura e trabalho com a fonte deu-se da mesma maneira como na fonte de Aristóteles. Dessa forma, Tito Lívio escreveu o seguinte:

Os plebeus consumiam-se no ódio aos patrícios, sobretudo por causa da escravidão por dívidas. Indignados, diziam que eram aprisionados e oprimidos em sua própria pátria e por seus próprios concidadãos, embora combatessem no exterior pela liberdade da República. A plebe era mais protegida na guerra do que na paz, mais livre entre inimigos do que entre seus próprios concidadãos. (Tito Lívio *apud* Braick; Mota, 2016, p. 123).

Assim, para melhor compreensão da fonte, foi explicado à turma que o livro de Tito Lívio conta a história de Roma, desde a sua fundação, por volta de 753 a.C., até os dias contemporâneos ao autor da obra. Além disso, ainda foi explicado à turma que a obra *História de Roma* foi escrita no período político de transição entre a República e o Império Romano, mais precisamente a partir do ano 27 a.C. A turma também pôde compreender, a partir da interpretação da fonte escrita, os conflitos sociais que existiam na cidade de Roma, isto é, os confrontos existentes entre plebeus (classe social que não possuía poder político em Roma, mas que lutava por seus direitos, como pode-se ver no texto de Tito Lívio) e patrícios (classe social que controlava o poder político em Roma).

Para o tema de Idade Média, não foi aplicado em sala de aula a análise de fontes históricas escritas, mas uma referência bibliográfica do historiador francês Georges Duby, que destaca o seguinte:

Para assegurar que o terreno arável cumpria a sua função produtiva, era essencial manter a sua fertilidade, deixando-o descansar de vez em quando, estrumá-la [sic] e ará-lo. [...] Mas a eficiência deste processo estava intimamente ligada à qualidade da criação de animais. A frequência do cultivo podia ser maior e era mais rendosa, consoante o número e a força dos animais de tração. Quanto maior era a manada a pastar no pousio, melhor era a fertilização natural. A interdependência entre as atividades de cultivo e de pastoreio é a chave do sistema agrícola tradicional da Europa. (1980, p. 38).

Como se pode observar, a passagem acima menciona os modos de preparo da terra para o cultivo no período medieval. Caracterizada como sendo um período em que as relações econômicas estavam circunscritas ao feudalismo, a citação acima foi vista como pertinente para ser lida e explicada à turma em sala de aula, principalmente no que se refere à compreensão das relações econômicas, tendo em vista que foi dito à turma que o sistema econômico da Idade Média era baseado no cultivo da terra (ou seja, a agricultura), que era praticada normalmente por camponeses pobres.

Portanto, ainda foi dito e estudado em sala de aula que as fontes históricas escritas, sejam elas da Antiguidade ou de qualquer outro período histórico, ao invés de nos revelar uma verdade, exprimem versões que dizem respeito aos interesses de quem as escreveu, pois, esses escritores estavam inseridos em um contexto político, social e cultural que os afetava, seja nos modos de pensar, como também nos modos de agir. Também vale ressaltar que o objetivo da utilização dessas fontes escritas nas aulas de história não foi o

de tornar complexo o processo de aprendizagem dos alunos, mas sim fazer com que eles possam compreender a construção do conhecimento histórico acerca dos temas que foram estudados em sala de aula.

Além do que já foi descrito acima, será ainda apresentado as experiências em sala de aula nas turmas da 1ª e 2ª séries “A” e “B” que obtivemos, juntamente com a orientação da docente Dra. Carla Silvino e do preceptor Rivaldo Valdimiro. Com isso, durante nossas experiências, inserimos diversas fontes históricas nas salas com o intuito de tornar o ensino-aprendizado de história significativo no ensino médio. Também tivemos o intuito de inserir a aula-oficina como forma de promover o pensamento histórico através da investigação histórica e uso dessas fontes em sala de aula.

Com isso, discorreremos a questão da implementação de filmes como fonte histórica nas aulas de “Trilhas da Aprendizagem em História”, onde foi utilizado o filme *A última floresta* (2021) para retratar o assunto das questões de territórios indígenas atualmente no Brasil na turma da 2ª série “A”. No filme é feito uma análise antecipada sobre o que os alunos entendem sobre o assunto, após isso é repassado o filme na sala de aula frisando os pontos importantes a serem observados, e por fim, o aluno descreve sua análise sobre o filme e a problemática histórica trazida. Além disso, o filme é uma forma de didática e fonte histórica, uma vez que ele apresenta fatos históricos narrados. Entretanto, é importante frisar ao aluno que o filme romantiza as histórias em alguns momentos e por isso devemos situar o aluno nos pontos mais importantes. Portanto, foi reproduzido esse filme completo em sala de aula para que os alunos analisassem e debatessem sobre o tema entre si, tendo em vista, que eles destacassem soluções plausíveis para a problemática da demarcação de terras indígenas e do garimpo ilegal. Além disso, foi proposto que eles escrevessem um texto a respeito da problemática que o filme traz.

O filme *A última floresta* (2021) retrata a questão indígena em uma perspectiva dos próprios povos indígenas, que sofrem diariamente com a questão territorial e com o garimpo ilegal, então durante o filme é visível os problemas gerados pelo garimpo, tais como a poluição dos rios, das florestas e também a luta diária contra os garimpeiros pelos territórios. O filme que também pode ser englobado como uma espécie de documentário pode ser visualizado como um pedido de ajuda para essa questão que é tão urgente atualmente e que afeta atualmente esses povos como podemos citar o caso do ano de 2022 no qual os povos Yanomami sofreram com doenças e desnutrição causados pelo garimpo ilegal, já que substâncias usadas no garimpo, como é o caso do mercúrio, que acaba poluindo rios e florestas das terras, fazendo com que fique inapta para consumo.

Dessa forma, o filme traz uma problemática atual, mas que é e sempre foi uma luta constante para os povos indígenas, com isso ao inserir essa fonte histórica percebemos que os filmes são uma forma de metodologia didática que os alunos se interessam e que eles podem ter acesso em outros momentos e para outros conteúdos.

Ademais, foi utilizado também o filme *A Revolução em Paris* (2018) como fonte histórica para contextualizar e demonstrar de forma mais didática como se ocorreu a

Revolução Francesa, também na turma da 2ª série. Dessa forma, o filme passado na sala de aula discorre sobre várias problemáticas que o povo francês enfrentava, tais como a fome, a economia, entre outros fatores que impulsionaram o acontecimento da revolução na época.

Além disso, ao final dos filmes foi proposta uma atividade avaliativa sobre a fonte história e o assunto abordado, uma vez que isso nos possibilita verificar o aprendizado dos alunos perante as problemáticas que o assunto aborda nos filmes, tais como o garimpo ilegal, a demarcação das terras indígenas e a importância da Revolução Francesa atualmente. Contudo, é importante inserir perguntas investigativas sobre o conteúdo do filme para os alunos antes da reprodução, tais como: Atualmente, qual a problemática da demarcação de terras indígenas? Qual o impacto do garimpo ilegal nas terras? Qual a compreensão que vocês têm sobre revolução? Qual os pontos que a revolução francesa influenciou na atualidade? Com isso, os alunos sempre procuram visualizar a questão do passado-presente, ou seja, de que forma esses assuntos e essas problemáticas implicam na nossa atualidade. Portanto, nos momentos das atividades, sejam elas debates ou produções textuais, sempre procuramos compreender o aprendizado do aluno e a relevância que ele tem dado atualmente.

As duas produções cinematográficas — com diálogos, contextos históricos e períodos diferentes — foram aplicadas na mesma turma, mas em componentes curriculares distintos. No componente curricular “Trilhas da Aprendizagem” estávamos abordando a questão dos povos indígenas no território brasileiro, mais precisamente as suas lutas que revigoram até a atualidade. Na matéria de “História”, por sua vez, estávamos trabalhando o contexto histórico da Revolução Francesa e sua contribuição para a contemporaneidade.

Diante disso, é possível destacar as possibilidades que se tem ao trabalharmos com fontes audiovisuais, como é o caso dos filmes, tendo em vista que filmes e séries fazem parte do cotidiano de jovens adolescentes (como é a faixa etária que os alunos têm), é interessante a proposta porque chama a atenção do aluno e que o desprende das aulas tradicionais.

No que se refere às fontes imagéticas, essas foram trabalhadas na turma da 2ª série “B”, a partir da apresentação de memes sobre os temas históricos trabalhados. Nesse sentido, os memes, uma parte significativa da cultura digital contemporânea, são elementos culturais que se espalham pela internet em diversas formas, como imagens, vídeos e frases. Eles são frequentemente caracterizados por seu humor, ironia e, em muitos casos, pela crítica social e política. A função dos memes é multifacetada, variando desde proporcionar entretenimento até servir como meio de comunicação para transmitir ideias complexas de maneira simples e acessível. Assim, como menciona Almeida (2021):

O meme é uma unidade de cultura entendido como análogo ao gene pela sua capacidade de se reproduzir e se transmitir entre os indivíduos. Em se tratando de cultura, o meme é passado de indivíduo para indivíduo de forma que o compartilhamento expressa, em síntese, visões de mundo,

comportamentos e ideias. Sendo assim, existirão memes que serão compartilhados apenas por grupos específicos, como também existirão aqueles que terão amplo compartilhamento. (2021, p. 29).

Nesse sentido, a incorporação de memes nas aulas de história é uma abordagem que ganha destaque na educação contemporânea, oferecendo benefícios significativos tanto para os professores quanto para os alunos. Essa prática não apenas aumenta o engajamento e participação dos alunos, mas também estimula a criatividade e facilita a compreensão de conceitos históricos complexos. Assim como menciona Almeida (2021, p. 30), “portanto, entendemos que os memes carregam em si discursos e intencionalidades, que traduzem de forma simplificada (não simplista) ideias muito mais complexas”.

Além disso, podemos enfatizar a relação entre memes e charges, uma vez que ambos utilizam elementos visuais e humor como ferramentas para comunicação. As charges, utilizadas em livros didáticos, historicamente, são desenhos satíricos que abordam questões políticas e sociais, muitas vezes com o intuito de provocar reflexão e crítica. Os memes compartilham esse objetivo de forma semelhante, utilizando imagens e legendas para transmitir mensagens humorísticas e perspicazes. Ambos os gêneros exploram questões contemporâneas, e seu humor muitas vezes reside na capacidade de simplificar e exagerar aspectos da realidade para destacar problemas ou situações de forma cômica. É nesse viés que foi incorporado esses materiais nas aulas de História.

Sendo assim, retomando as nossas ações de estágio, essas fontes foram trabalhadas em torno de um conteúdo sobre o Iluminismo. Dessa forma, visto que esse assunto exige conceitos filosóficos e uma máxima atenção da turma, procurei apresentar na segunda aula sobre o tema as imagens em forma de memes que transmitisse os conceitos principais do Iluminismo e dos filósofos que compreendem esse recorte historiográfico.

Desse modo, foram selecionados na Internet memes que correspondiam com o que iríamos debater em sala de aula, e assim apresentamos em forma de slides para que a atenção da turma fosse voltada a analisar aquelas imagens. Outrossim, em primeiro momento foi solicitado que analisassem e participassem dialogando acerca do que entenderam de cada imagem, para que as relacionassem com o conteúdo estudado. Apesar do principal objetivo dos memes serem autoexplicativos, buscou-se instigar os discentes a discutir sobre a relevância do conteúdo e quais informações aquelas imagens tendiam a transmitir.

Por conseguinte, como descrito acima, a aluna residente da 2ª série “A” procurou através dos memes apresentar a maneira negativa que a Igreja Católica e os reis se manifestaram com a ascensão das ideias iluministas, e discutir também os conceitos de Despotismo esclarecido e a semelhança que havia com as práticas absolutistas. Desse modo, os memes funcionam como uma “ponte” entre o conteúdo histórico e a linguagem contemporânea dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente. É nesse sentido que foi uma alternativa viável trabalhar metodologias diferentes em sala de aula que se adequassem com o cotidiano e interesse dos alunos, visto que dentro da realidade escolar,

as regências da 2ª série são ministradas após o almoço, e com isso percebeu-se a dificuldade de atenção da turma, visto que ficam sonolentos.

Porém, a utilização dessa estratégia metodológica foi positiva à turma da 2ª série “A”, dado que os alunos participaram, fizeram perguntas e se divertiram bastante com os memes, já que esse modelo de imagens é conhecido e compartilhado pelos jovens hodiernamente. Desta maneira, o uso de memes nas aulas de história pode, portanto, cumprir várias funções importantes. Além de tornar o estudo da história mais conectada com as preocupações atuais, os memes também podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades críticas, aprofundar sua compreensão dos eventos passados e promover discussões sobre como a história molda o mundo atual. Portanto, é importante que nós como futuros docentes, desenvolvamos métodos que se desprendam dos moldes tradicionais, buscando sempre trabalhar com recursos que despertem o interesse dos discentes.

Considerações finais

Vale ressaltar, neste ponto, a metodologia de aula criada pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), em certa medida, está sendo colocada em prática nas escolas-campo do Programa Residência Pedagógica (PRP). Essa metodologia foi desenvolvida com o objetivo de os alunos em sala de aula poderem ganhar um maior destaque, sendo eles, se possível, os protagonistas na formação de suas próprias concepções do conhecimento histórico. Para tanto, essa metodologia foi feita para ser introduzida a partir de três momentos específicos dentro da sala de aula, a saber: momento 1: pedagogia da pergunta (ponto no qual o professor faz perguntas à turma acerca do tema histórico que será abordado); momento 2: interpretação de fontes históricas (este é o ponto principal do presente texto); e, por último, o momento 3: produção (momento no qual a turma produzirá algum tipo de atividade proposta pelo professor sobre o tema abordado em aula). Esse terceiro momento também é uma espécie de ensino-aprendizado.

Tal metodologia também possui como objetivo o de se desvincular de metodologias de aulas de História tradicionais, nas quais os professores somente entram em sala de aula e reproduzem o que está escrito nos livros didáticos de História. Assim, a metodologia de aula-oficina busca introduzir em sala de aula uma abordagem que se diferencie de metodologias tradicionais. E para que os objetivos das aulas-oficinas sejam postos em prática com êxito, é necessário considerar o conhecimento prévio dos alunos sobre assuntos históricos; interpretar diferentes fontes históricas em sala de aula; e produzir atividades juntamente com os estudantes.

Como visto no momento de desenvolvimento deste texto, diferentes fontes históricas foram interpretadas nas aulas de História do ensino médio da escola CETI Mário Martins. Para tanto, o objetivo foi o de mostrar às turmas (1ª série “A” e 2ª séries “A” e “B”) como o processo histórico é produzido ao longo do tempo, como também mostrar aos alunos como é o trabalho do historiador com as fontes históricas. No entanto, é importante destacar que

o objetivo com a utilização de fontes em sala de aula não foi o de “criar” ou “formar” historiadores ainda no contexto do ensino médio — esse é um objetivo do ensino superior. Nas aulas de História da educação básica, o intuito é formar indivíduos conscientes da realidade histórica, capazes de compreender e agir criticamente diante aos problemas de nossa sociedade, como também fazer com que eles (os alunos) sejam capazes de relacionar as temporalidades históricas, que compreendam o conhecimento acerca de eventos históricos passados — e, a partir disso, saber como eles influenciam no presente.

Referências

ALMEIDA, Gabriela Santos; OLIVEIRA, Vinícius José Duarte. **Narrativas Visuais na Aula de História**. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2021.

A REVOLUÇÃO em Paris. Direção: Pierre Schoeller. [S.l.]: Bonfilm, 2018, 122 min.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

A ÚLTIMA floresta. Direção: Luiz Bolognesi. [S.l.]: Gullane Filmes; plataforma Netflix, 2021, 76 min.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio (v. 1). 4 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. **Interpretar imagens**: desafios para o(a) professor(a). Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

DUBY, Georges. **Guerreiros e camponeses**. Lisboa: Estampa, 1980.

Notas de autoria

Alexandre Ribeiro de Sousa é acadêmico em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB).

Contato: alexandreriibeiro@ufpi.edu.br

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8317405913971417>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5938-7971>

Ana Clara Carvalho Sousa é acadêmica em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB).

Contato: anaclaracarvalho@ufpi.edu.br

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2321134070497485>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4144-0211>

Carla Silvino de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é professora adjunta do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB). Orientadora deste trabalho.

Contato: carlasilvino@ufpi.edu.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6806995106910989>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6330-3995>

Francisca Thais Alves de Matos é acadêmica em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB).

Contato: tthaisalves334@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391470034006538>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6382-3243>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUSA, Alexandre Ribeiro de; SOUSA, Ana Clara Carvalho; OLIVEIRA, Carla Silvino de; MATOS, Francisca Thais Alves de. Entre filmes, literatura e memes: contribuições metodológicas para utilização das fontes históricas em sala de aula. Sobre Tudo, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 15-27, 2024.-

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução,

ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/03/2024

Aprovado em: 26/12/2024

Publicado em: 27/12/2024



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Supervised internship in the early years of elementary school: the return to face-to-face education


 **Juliana Ferreira Lima**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4909-1982>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: julianaflima@ufpi.edu.br


 **Isabele Candeia da Silva**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7235-8676>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: bellycandeia@gmail.com

 **Maria de Nazareth Fernandes Martins**

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7486-888X>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: nazarethfernandesmartis@ufpi.edu.br

Resumo: O estudo objetiva descrever as práticas docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem relativo ao retorno à educação presencial. Nessa tessitura, a formação inicial, especialmente na área da docência, possui caráter teórico-metodológico e didático-pedagógico. Cabe ressaltar que o estágio deve materializar a relação de unidade entre teoria e prática, bem como o diálogo entre a universidade e a escola, posto que são as experiências dentro e fora da instituição escolar que medeiam a constituição da identidade profissional e pessoal do(a) professor(a). Quanto à metodologia, a abordagem é de natureza qualitativa e descritiva; para produção dos dados foi utilizada a observação participante como técnica de levantamento e coleta das informações, por se tratar de relato de experiência. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, na qual desenvolveu-se o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus localizado no município de Teresina. Não obstante, o ensino remoto provocou profundas fragilidades no processo educativo das crianças, bem como na prática docente condizente ao estágio, assim, foi necessário adaptar metodologias e práticas, ou seja, os modos de pensar, planejar e executar o ensino.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Anos Iniciais; Processo de ensino e aprendizagem.

Abstract: The study aims to describe the teaching practices developed in the supervised internship in the early years of elementary school, so as to reflect on the teaching and learning process related to the return to face-to-face education. In this context, the initial training, especially in the teaching area, has a theoretical-methodological and didactic-pedagogical character. It should be emphasized that the internship must materialize the relationship of unity between theory and practice, as well as the dialogue between university and school, since it is the experiences inside and outside the school that mediate the constitution of the professional and personal identity of (a) teacher(s). As for the methodology, the approach is qualitative and descriptive; for data production, participant observation was used as a technique of survey and collection of information, because it is an experience report. The study was conducted in a school of the public municipal network of Teresina-Piauí, where the supervised internship was developed in the early years of elementary school of the course of Pedagogy at the Federal University of Piauí (UFPI), campus located in the municipality of Teresina. Nevertheless, remote teaching has caused deep weaknesses in the educational process of children, as well as in the teaching practice consistent with the internship, so it was necessary to adapt methodologies and practices, that is, the ways of thinking, planning and executing teaching.

Keywords: Supervised internship; Early years; Teaching and learning process.

Linhas introdutórias

O relato busca descrever as práticas docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de modo a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais. Para tanto, através da problemática, procura-se investigar quais práticas docentes têm protagonizado o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais após o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em razão da importância de realizarmos uma leitura analítica das práticas docentes protagonizadas por nós, estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, este trabalho foi apresentado como relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado. Para tanto, parte da necessidade de discutirmos e refletirmos criticamente os novos arranjos educativos que vêm sendo desenvolvidos e/ou construídos na volta às aulas presenciais. Ressalta-se que o Estágio Supervisionado é um componente curricular teórico-prático que aproxima o(a) graduando(a) do fazer docente no "chão da escola", e, de acordo com tal perspectiva, para a materialização desse estudo, utilizamos como principal subsídio às vivências e experiências advindas do estágio que, por conseguinte, tornam-se mecanismos capazes de gerar reflexões acerca das aprendizagens que estão sendo construídas em sala de aula, refletindo sobre suas feitura.

A despeito do ERE, este surgiu como estratégia para minimizar o impacto do fechamento das escolas, dando continuidade e apoio ao ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo em vista a pandemia de Covid-19 e o imperativo do isolamento social. Diante disso, não podemos perder de vista a ideia de que a modalidade, apesar de possuir

suas vantagens, qualidades e potencialidades, também evidenciou desvantagens, desafios e fragilidades, principalmente no contexto da escola pública. Nesta acepção, tivemos a oportunidade de observar nitidamente tais pontos ao adentrarmos à sala de aula no transcurso do experienciar docente, experienciando as dificuldades dos alunos na aprendizagem dos conteúdos escolares.

As marcas que a pandemia deixou na educação de modo geral, sobretudo nos anos iniciais do EF, puderam ser identificadas, dentre outras formas, pela não apropriação mínima dos conceitos e conteúdos curriculares ministrados no período do ensino remoto, condição percebida nas turmas acompanhadas. Outrossim, compreendemos que o ERE exigiu uma postura diferenciada dos seus protagonistas, pois os(as) professores(as) tiveram que reinventar os modos de ensinar e, com isso, os alunos precisaram se familiarizar com as novas formas de aprender. Desse modo, tornou-se necessário construir e trilhar caminhos inovadores através da busca por alternativas que pudessem suprir as dificuldades advindas do isolamento social.

Em vista dos fatos, o estudo se justifica pela pertinência da experiência em sala de aula, à luz da prática docente e sob a ótica da construção de saberes plurais na regência, com o propósito de possibilitar o aprimoramento e desenvolvimento profissional na formação inicial. Consoante à experiência do estágio, percebemos o estreitamento entre o discurso e a ação, na qual o(a) professor(a) estabelece os primeiros vínculos com os alunos, no intuito de adquirir novos conhecimentos. Estes por sua vez, são constituídos em diferentes vertentes, como através dos conteúdos, dos componentes curriculares, até mesmo mediante as práticas docentes das professoras supervisoras, entendidas como parâmetro, referência ou ponto partida.

Nesse quesito, o(a) professor(a) encontrará, dentro e fora do espaço escolar, alternativas que podem ser facilitadoras ou não do seu fazer docente. A partir da atuação cotidiana, conseguirá aperfeiçoar sua prática, tendo como base as reais necessidades do alunado, assim sendo, será capaz de desenvolver estratégias didático-pedagógicas promotoras de múltiplas aprendizagens, como se espera que se efetive enquanto papel desse profissional.

Para subsidiar as reflexões sobre o Estágio Supervisionado e sobre o ensino pós pandemia, nos apoiamos nos(as) seguintes autores(as) que discutem sobre estágio e formação de professores: Zabala (1998), Tardif (2000), Darling-Hammond (2000), Pimenta e Lima (2005/2006), Libâneo (2006), Freire (2011), Auriglietti (2014), Brasil (2017), Freitas (2017), Nóvoa (2019), dentre outros(as). A discussão teórica cria condições para uma análise aprofundada da prática dentro da relação de unidade com a teoria, o que é imprescindível diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos(as) pedagogos(as) em formação. Tais desafios permeiam desde a elaboração do plano de aula, percorrendo a sistematização dos conhecimentos teórico-científicos em confluência com a prática propriamente dita. A isso alia-se a responsabilidade de assumir uma sala de aula como uma tarefa complexa requer um olhar reflexivo, crítico e avaliativo de forma contínua, uma

vez que os alunos aprendem em ritmos e circunstâncias diferentes por serem sujeitos subjetivos e heterogêneos, que possuem repertório social, histórico e cultural distintos.

Assim, organizamos o texto em quatro seções: a introdução, contendo um apanhado geral sobre o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa e o aporte teórico; a segunda seção trata do percurso metodológico, que traz em seu bojo o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica e a estrutura das etapas da análise da pesquisa; a terceira seção apresenta o relato de experiência, parte descritiva que narra o diálogo entre os autores e as vivências na escola-campo; a última seção aborda as reflexões finais, destacando as compreensões e inferências construídas desde as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado até a regência/docência propriamente dita.

Percurso metodológico

No tocante aos pressupostos metodológicos, o trabalho apresenta o relato de experiência através de uma abordagem qualitativa e descritiva. A técnica utilizada foi a observação participante, técnica adotada para o levantamento e produção de dados. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, local onde o Estágio Supervisionado ocorreu.

Para Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência caracteriza-se como expressão escrita de uma vivência, que possibilita a produção de múltiplos conhecimentos acerca de uma diversidade de saberes. Portanto, o conhecimento humano, constituído por meio da experiência, é definido pela relação dialética entre o conhecimento sistematizado, adquirido na instituição escolar, e os saberes espontâneos que surgem das interações socioculturais e das aprendizagens cotidianas espontâneas.

Vale enfatizar que o relato de experiência se materializa a partir da descrição, reflexão e análise dos fatos, pois se consolida nas situações vividas, geradoras de discussões e problematizações. O relato possibilita, ainda, a transmissão de pensamentos, ideias e ações com base em fundamentos teóricos.

A abordagem qualitativa debate questões específicas, pois alinha-se, nas ciências sociais, a um grau de realidade não necessariamente quantificável. Isto é, se ocupa da esfera das motivações, aspirações, significações, crenças, atitudes e valores (Minayo, 2009).

Sobre a observação participante, (Correia, 2009) destaca que esta é desenvolvida de forma contínua e prolongada através do contato direto do investigador com os sujeitos sociais investigados em seus contextos histórico-culturais. Nessa perspectiva, o investigador é o próprio instrumento de pesquisa e estudo; sua atuação se preocupa com a necessidade de suprimir fragilidades subjetivas para que facilite a compreensão dos fatos e a dialogicidade entre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos.

O percurso metodológico adotado no estudo utiliza-se, no procedimento de organização e interpretação, de três momentos: no primeiro, realizamos a revisão de literatura com base em autores que discutem a temática abordada neste trabalho, aliado às discussões desenvolvidas nas aulas teóricas da disciplina de estágio que antecederam o nosso ingresso na escola-campo. Inicialmente, observamos as práticas docentes das professoras supervisoras, tendo, esta etapa, em aproximadamente um mês, em junho de 2022.

No que compete ao segundo momento, nos debruçamos sobre a leitura analítica e interpretativa do referencial teórico, concomitantemente ao início da regência, ou seja, das experiências práticas em sala de aula enquanto professoras estagiárias. O período de regência teve duração de cerca de dois meses; entre agosto e setembro de 2022 se relaciona a produção dos dados, assim como ao momento de análise sobre a docência.

No terceiro momento, aliamos os saberes teóricos às práticas docentes condizentes às ações efetivadas em sala de aula, que aconteceram em duas turmas no período vespertino, primeiro (1º) ano e segundo (2º) ano, tendo por base o componente curricular: “Língua Portuguesa”. A partir dessa conjuntura, buscamos fazer inferências acerca da construção identitária dos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos inerentes ao estágio, sem deixar de mencionar os desafios e fragilidades característicos do retorno às aulas presenciais. Nessas circunstâncias, reunimos os saberes apropriados na disciplina de Estágio Supervisionado com a identificação do perfil dos alunos assistidos e suas necessidades educativas, ocorrido mediante a observação e, em especial, na atuação docente. Esses conhecimentos geraram as condições para a produção deste estudo.

Relato de experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental

Na dimensão ideal, o estágio é um momento de imersão, de entrega, de reflexão e comprometimento por parte do estagiário. Em contrapartida, a instituição escolar deve oferecer as mínimas condições materiais para que este sujeito em formação inicial realize seu trabalho. *A priori*, havia expectativas quanto a forma como iríamos chegar à escola, principalmente em como aconteceria a adaptação às especificidades da organização e gestão do espaço, visto que cada instituição possui um projeto pedagógico, uma dinâmica ou modo como seus profissionais constroem e conduzem as práticas educativas.

O ato de assumir as responsabilidades da sala de aula exigiu de nós um nível elevado de criticidade, que implicou na compreensão da dinâmica de ser professoras e na reflexão sobre esse processo que é permeado de contradições. Nessa perspectiva, Carvalho (2013, p. 323) salienta que:

A atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral onde o discente vai até a unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação

dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente.

Nesse contexto de reflexão contínua, percebemos que muitas das discussões teórico-metodológicas produzidas na universidade, no geral, não ultrapassam a dimensão narrativa, basicamente pelo contraste entre o falado e o vivido, entre a observação e a regência. Uma das maiores dificuldades experienciadas tiveram relação com a elaboração, execução e avaliação do plano de aula, pois nem sempre as condições de efetivação das ações planejadas foram viáveis. Dito isso, tivemos que adaptar as práticas docentes à realidade dos alunos, ou seja, as necessidades educativas de um grupo heterogêneo, recém-saído do ensino remoto. A nossa compreensão era de que o plano poderia ser executado de forma integral, negando as contradições que constituem a realidade da escola, da sala de aula, dos alunos, da prática da professora.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p. 07).

De fato, universidade e escola nem sempre caminham juntas, pois, um dos motivos principais, é justamente o distanciamento entre os saberes científicos produzidos na academia e os saberes práticos desenvolvidos na escola. Na verdade, a pesquisa inicia de uma inquietação, de uma realidade que por vezes afeta a dimensão das ideias e que faz parte de uma situação concreta. No entanto, muitas pesquisas se limitam ao discurso, sem provocar mudanças efetivas. O objetivo não é tentar mudar o outro, mas transformar nossa própria compreensão sobre o ensino, a escola e os alunos por meio das ações de estágio. Isso implica em entender o aluno real, a escola real e os professores reais, sem idealizações ou culpabilizações. O foco é problematizar essa realidade, estabelecendo uma mediação crítica com as teorias estudadas na universidade.

Por outro lado, no âmbito escolar, quase sempre se privilegia a prática pela prática, ao invés de se investir na problematização das dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula. Por vezes, pormenoriza-se a reflexão crítica acerca dos alcances que os fazeres docentes atingem ou podem atingir. Em outros termos, a adoção de diferentes estratégias didáticas e metodológicas baseadas em estudos científicos e alicerçadas pelas normativas de ensino não se constituem como uma prioridade, fragilizando, assim, a práxis docente. Nessa panorâmica, Freitas (2017, p. 27) assevera que:

A pesquisa em educação, ao tematizar os saberes necessários ao ensino, contribui para a superação de dois obstáculos fundamentais: de um lado, o exercício da atividade docente que não leva em conta os saberes que lhe são inerentes, e de outro, a produção de ciências da educação que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério. Trata-se de compreender tais obstáculos como a dupla face de um mesmo problema: a falta de diálogo entre conhecimento teórico e conhecimento prático, fragilizando a constituição de um conhecimento profissional socialmente relevante como perspectiva da formação docente. Todavia, avançar nesta direção requer problematizar as relações estabelecidas entre universidade e escola.

A percepção da dissociação entre universidade e escola é acentuada à medida em que passamos a integrar a dinâmica e peculiaridades de ambos os ambientes. Enquanto no espaço de formação docente há a promoção dos conhecimentos teórico-científicos, na escola, a teoria é vista como algo inaplicável na percepção da maioria dos(as) professores(as). Nesse construto de ideias, destacamos a regência, sobretudo três atos principais: o planejamento, a execução e a avaliação da aprendizagem. A respeito do primeiro ato descrito, ficou perceptível que existe uma discrepância entre o plano e a ação, ou seja, nem tudo que se planeja é viável ou é possível aplicar.

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias (*sic*), valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta e Lima, 2006, p. 08).

Por vezes, o estágio é constituído de práticas docentes tradicionais, marcadas pelo uso do livro didático, pela adoção de atividades mecânicas e pela reprodução dos conteúdos curriculares sem a problematização da realidade dos alunos. Nessas circunstâncias, não pudemos transcender as práticas das professoras supervisoras, tal qual idealizamos. Em primeiro lugar, pelo curto espaço de tempo estabelecido entre a observação e a regência, sem esquecer das barreiras impostas pelo próprio sistema de ensino da rede pública municipal, que desfavorece a mudança estrutural das aulas, pois o foco está no desenvolvimento de um conjunto de habilidades referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos conteúdos ministrados. Tais habilidades são complexas

a ponto de não refletirem o ritmo de aprendizagem dos alunos, principalmente porque esses conhecimentos científicos são distantes do contexto social e cultural do alunado. Nessas circunstâncias, a aprendizagem visada se refere à formação para o mercado de trabalho e não contempla os conhecimentos necessários para apropriação e objetivação da cultura humana e que visem ações emancipatórias.

No papel de estagiárias, passamos a compreender a dinâmica de sala de aula através da experiência de ministrar aulas para crianças, de modo que a tarefa de elaboração dos primeiros planos de aula foi desafiadora e complexa, dado o tímido convívio com a escola. Alguns fatores provocaram certa insegurança, dentre os quais cabe salientar: o cumprimento do tempo - quatro horas letivas, relativo à concretização das atividades propostas, que na maioria das vezes é insuficiente, devido aos distintos ritmos de aprendizagem de cada aluno; a forma como os alunos receberiam essas ações pensadas pelas estagiárias. Vale observar que esses alunos vêm de uma realidade de aulas remotas, carregando, assim, um conjunto de vulnerabilidades educacionais e socioafetivas, especialmente as turmas de 1º e 2º ano que, em sua maioria, é constituída de alunos ainda em processo de alfabetização. A despeito do plano de aula, Libâneo (2006, p. 223-224) pontua que:

[...] o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas; por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto, o plano não previu um período de levantamento de pré-requisitos para iniciar uma matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consolidação etc. São necessárias, portanto, constantes revisões.

O autor destaca o dilema enfrentado pelos(as) docentes no processo de elaboração e execução do plano de aula, uma vez que existe uma disparidade entre as ações idealizadas e aquelas passíveis de aplicação, já que muitas situações fogem do que foi pensado na produção do plano. Por isso, exigem a habilidade de refletir na ação, no sentido de se buscar alternativas imediatas para suprir as possíveis fragilidades planejadas no documento norteador da aula. Em outros termos, o(a) professor(a) precisa trabalhar com o inusitado, com as circunstâncias geradas a cada momento da aula, ou seja, ele(a) deve criar diferentes caminhos para conduzir suas aulas, nas condições que lhes são ofertadas.

No tocante à realidade da escola-campo e com base nas experiências vivenciadas, observamos, de modo geral, que as crianças que estão em processo de alfabetização possuem mais dificuldades com relação às tarefas solicitadas e até as que foram planejadas pelas estagiárias, por estarem em nível inicial de aquisição da leitura e da

escrita. Esse diagnóstico se aplica às turmas assistidas, pois a maioria dos alunos demonstraram não saberem discriminar as letras do alfabeto, nem tampouco fazer associação entre fonemas e grafemas. Desse modo, foi possível identificar as carências e/ou necessidades quanto à escrita e à oralidade, assim como na compreensão e interpretação do conteúdo de Língua Portuguesa.

Para Soares (2020) a alfabetização envolve processos específicos e elaborados de ensino, cuja ação incide sobre a dimensão cognitiva, linguística e sociocultural do sujeito em apropriação da tecnologia da língua escrita. Alfabetizar exige tempo, planejamento e a aplicação de estratégias metodológicas e didáticas capazes de sustentar o trabalho com o objeto de conhecimento e garantir sua adequada transposição. Caracteriza-se como a aquisição de um conjunto de competências e habilidades que se inicia através da compreensão da leitura e domínio da escrita referente ao sistema notacional.

Diante das ideias apresentadas, compreende-se que alfabetizar é um ato complexo, que exige múltiplas qualidades dos alfabetizadores. No entanto, nem todo(a) professor(a) é potencialmente competente ou habilitado com a formação necessária para conduzir esse processo de forma eficaz. Nesse sentido, é importante destacar que o curso de Pedagogia oferece disciplinas que possibilitam o(a) professor(a) atuar de maneira apropriada na alfabetização. Todavia, é preciso reconhecer, também, que o curso de Pedagogia não fornece em sua grade curricular os subsídios necessários para que se desenvolvam as habilidades e os conhecimentos essenciais que garantam um bom desempenho alfabetizador, haja vista ser uma formação inicial. O que aprendemos no ambiente universitário por vezes é insuficiente para construirmos e para relacionarmos os conhecimentos científicos às práticas docentes, logo, é primordial criar distintas situações de aprendizagem para suprir a desarticulação entre o pensamento e a ação, entre teoria e prática.

Um dos pontos positivos durante a graduação é justamente o Estágio Supervisionado, por ser momento ímpar na constituição da identidade docente. No entanto, o tempo dedicado à sala de aula torna-se exíguo e, muitas vezes, tardio, atraso este que causa insegurança no estagiário pela tímida vivência na escola. Por isso, o ideal é que sua inserção nesse espaço aconteça simultaneamente ao momento em que se apropria dos saberes científicos na universidade. De acordo com estudos de Darling-Hammond (2000, p. 235-236):

As críticas mais frequentes aos programas tradicionais de formação docente incluem a pressão do tempo num curso de quatro anos, que torna difícil aprender o suficiente tanto sobre a área de conhecimento específica como sobre pedagogia; a fragmentação dos cursos relacionados ao conteúdo a ser ensinado e aos de pedagogia; a divisão entre a formação universitária (teoria) e a formação na escola (prática); o conteúdo fraco de muitos cursos que não se baseiam em conhecimento sistematicamente desenvolvido; a falta de treinamento prático adequado; e a falta de recursos em muitos

programas de formação que servem como “caça-níqueis” para suas universidades, o que perpetua quase tudo descrito acima.

É por meio da experiência do estágio que o(a) licenciando(a) tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos produzidos nas disciplinas teóricas e práticas no entremeio do curso, além de ter a oportunidade de aprender a utilizar e criar variadas estratégias metodológicas. Assim sendo, pode ajustá-las às reais necessidades do alunado, considerando que os conhecimentos produzidos na academia não são receitas para ministrar aulas, mas conhecimentos que devem ser mobilizados para entender o aluno, o ensino, para criar estratégias capazes de mediar a relação aluno(a)/professor(a)/objeto do conhecimento. Portanto, é mister fazermos diversificadas e contínuas análises da nossa postura docente, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Não obstante, outra dificuldade identificada no período de regência enfatizou a condição de ensinar os conteúdos básicos da Língua Portuguesa de acordo com as especificidades dos alunos assistidos, porque em muitos casos foi preciso retroceder o conteúdo, de modo a ajustá-lo, simplificando a forma de expor as temáticas abordadas. A saber, a aquisição dos conhecimentos relativos à leitura e escrita alfabética, que não foram consolidados. As atividades realizadas evidenciaram que os alunos apresentaram dificuldades na leitura de pequenos textos, associação de palavras a imagens, baixo desempenho nos testes de competência leitora aplicados pela escola, não domínio da escrita de palavras simples como monossílabos e dissílabos em exercícios - ditados e outras tarefas.

Na realidade, as turmas manifestaram aproveitamento insatisfatório nos eixos de leitura, oralidade e análise linguística, principalmente no que compete à produção textual, no qual demonstravam demasiada dificuldade. A maioria se encontrava no nível pré-silábico, situação divergente ao que está previsto no texto da BNCC para alunos nessa fase de escolarização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Quando a normativa se reporta à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, descreve que é necessário alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse quesito, o documento não se aplicou à realidade vivenciada no estágio, visto que parcela significativa dos alunos está na contramão do que preza a BNCC, sobretudo em relação à alfabetização, em que a progressão das habilidades de

leitura e escrita no contexto da escola campo vem acontecendo a passos lentos. A pandemia ampliou as dificuldades que os professores têm para alfabetizar as crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outrossim, as estratégias de ensino planejadas e efetivadas sofreram rotineiras adaptações, dentre estas adequações, cabe citar o cuidado quanto ao ritmo de exploração dos conteúdos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), afinal o intuito foi garantir uma aprendizagem de qualidade e não apenas reproduzir mecanicamente aquilo que está descrito no currículo.

Zabala (1998) ressalta que, do ponto de vista pedagógico, devemos considerar a diversidade inerente aos alunos, haja vista que, como professores, precisamos partir da ideia de que estamos lidando com turmas heterogêneas, compostas por sujeitos com histórias de vida, conhecimentos sociais, pessoais e culturais diferentes. Nessas circunstâncias, obviamente, alguns alunos terão menos ou mais dificuldade e/ou facilidade em determinadas situações de aprendizagem. Assim, cabe aos professores criarem estratégias para atenderem ao alunado em suas particularidades, sanando as necessidades educacionais, independentemente do nível ou grau de conhecimento envolvido nessa dinâmica.

A reflexão crítica e contínua sobre o exercício docente promove o surgimento de novas compreensões que podem gerar novas práticas. Nesse aspecto, percebemos o quanto o ensino público pós ERE ampliou as fragilidades já vivenciadas, através da observação do quanto os alunos perderam no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são incipientes as iniciativas para reverter essa situação que, de certo modo, invisibilizam as carências e dificuldades de aprendizagem dos alunos, avançando-os de um ano escolar para outro sem ao menos estes dominem os conhecimentos básicos.

Outro impasse percebido na regência/docência refere-se à assiduidade, de modo que percentagem expressiva dos alunos faltavam às aulas consecutivamente, condição que inviabilizou a compreensão dos conteúdos ministrados para esse público, pois demonstravam graves dificuldades de aprendizagem, fator que potencializou o movimento de evasão no contexto de retorno às aulas presenciais. Acerca disso, Auriglietti (2014, p. 10) ratifica que “o abandono e a evasão escolar são problemas sérios, que para sua solução precisa contar com a união de esforços de todos os envolvidos na educação, sejam professores, alunos, equipe diretiva, sociedade e políticas públicas.”

Nessa perspectiva, a evasão afeta sensivelmente a relação professor-aluno, principalmente quando nos reportamos ao processo de ensino e aprendizagem, seu desenvolvimento, intervenção didático-pedagógica e adequações metodológicas. De acordo com Libâneo (2006, p. 249) “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”.

Portanto, o cultivo de uma relação saudável entre professor(a) e aluno é imprescindível à excelência do aprendizado, no sentido de proporcionar a convivência

desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar. O esperado é que esta relação seja alicerçada no respeito, na cumplicidade, na compreensão, na empatia, por meio da dimensão socioafetiva, plena e prazerosa. A construção desse relacionamento, produz vínculos importantes para superar as dificuldades de aprendizagem, sanar as dúvidas e gerar conhecimento. Nesse sentido, afetividade e inteligência estão atreladas, pois o aluno se sentirá confortável e instigado a participar ativamente da dinâmica realizada nas aulas, buscando interagir com o(a) professor(a) e com os demais colegas. Afeto e intelecto são dimensões interdependentes no processo de desenvolvimento do ser humano.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desarmá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal (Freire, 2011, p. 45-46).

Nessa narrativa, ser professor(a), é antes de tudo assumir e conduzir a profissão docente com amorosidade, estando ciente de que o processo de ensino e aprendizagem requisita dedicação, comprometimento para com a formação crítica do aluno, haja vista que a educação deve ser qualificada como um ato político, mediador da constituição do sujeito, enquanto produtor de cultura, reconhecedor de sua função social humanizadora e emancipadora.

Trazendo para o contexto da regência/docência, experienciamos um relacionamento amistoso com os alunos, condição que facilitou a criação de vínculos afetivos entre nós (estagiárias) e eles (alunos). Porém, a construção desses vínculos não aconteceu automaticamente, foi uma conquista progressiva, galgada no dia a dia através da convivência nas aulas, nas atividades propostas, nas brincadeiras, no diálogo coletivo, nas tarefas de socialização, no incentivo e estímulo à oralidade dos alunos, dando a eles lugar de fala para que expressassem seus sentimentos, suas dúvidas, suas opiniões sobre a dinâmica das aulas e as compreensões a respeito dos conteúdos ministrados. Cabe considerar, que todas essas ações fizeram parte do período de observação à prática.

As experiências provenientes do estágio se tornaram indispensáveis, pois ao observarmos, participarmos e contribuirmos diretamente no desenvolvimento das atividades em sala de aula, interagimos com a realidade dos alunos e, criamos nossas próprias formas de ser, estar e agir, na relação teórico-prática, considerando-as indissociáveis.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seus repertórios de modelo, seu conhecimento

sistemático e seus padrões para o processo de reconhecer-na-ação (Schön, 2000, p. 39).

Nessas circunstâncias, devemos nos atentar para o processo de aprendizagem no transcurso do estágio no que compete à dinâmica da escola/campo, às peculiaridades didático-metodológicas orientadas pela SEMEC-Teresina, particularmente no tocante ao material complementar, que dispõe os conteúdos, habilidades e organização dos conhecimentos a serem ministrados. Nesse contexto, vale focalizar o livro didático, material utilizado em todas as aulas pelas professoras supervisoras para exposição oral dos conteúdos e correção das atividades correspondentes, aliado ao livro do aluno - material produzido pela revista Nova Escola, contendo gêneros textuais diversificados, atividades de leitura, produção e análise linguística, servindo como auxílio no processo educativo.

Na regência/docência, procurávamos trabalhar com metodologias diversificadas, deixando de lado a priorização do livro didático, isso estimulou os alunos que passaram a demonstrar maior interesse pelos conteúdos discutidos, maior participação nas aulas, eles dançavam, cantavam, expressavam-se oralmente sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa. O receio em usar o livro didático decorria de certas especificações que destoavam das necessidades educacionais diagnosticadas, se distanciando do cotidiano das turmas, ou seja, não faziam parte de seus contextos sociais. Isto posto, Tardif (2000, p. 07) infere que,

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Levando em consideração as inferências acima, entendemos que o(a) profissional docente se depara, no contínuo do seu trabalho em sala de aula, com múltiplas situações, tais acontecimentos exigem dele(a) uma postura reflexiva, dinâmica, flexível e diversificada no construto das experiências práticas. Afinal, o(a) professor(a) deve ter consciência de que os imprevistos são inerentes a sua atuação no contexto escolar. Nas turmas acompanhadas, tanto as professoras em formação quanto as titulares (supervisoras) sentiam dificuldade em trabalhar certas habilidades da BNCC por possuírem caráter complexo, principalmente referente ao eixo de produção textual.

A exemplo, as situações criadas com o objetivo de que os alunos pudessem produzir pequenos textos de diferentes gêneros textuais, majoritariamente as experiências de escrita não fluíam com facilidade, pois os alunos apresentavam dificuldades em escrever palavras, frases e orações que fizessem sentido. Em sua maioria se encontravam em nível inicial de aquisição da leitura e escrita, fato inquietante, merecedor de atenção e intervenção em caráter de urgência, de modo processual e progressivo, respeitando as limitações deles.

Embora as professoras supervisoras adotassem postura didático-metodológica tradicional, durante o estágio observou-se que, ao longo do período de observação, elas frequentemente atuavam sem uma reflexão explícita sobre as bases teóricas que sustentam seus fazeres, não reconhecendo a articulação entre teoria e prática. De modo geral, as aulas eram desenvolvidas a partir de práticas repetitivas de reprodução de tarefas para memorização e exercícios de cópia, utilizavam o quadro para desenvolver exercícios dos conteúdos ministrados, ditados e escrita do cabeçalho, momento em que as crianças demoravam bastante para escrever no caderno, em razão do não domínio da escrita convencional. Esse tempo poderia ser utilizado com atividades atrativas e dinâmicas, tais como brincadeiras, jogos coletivos e ludicidade, como nos propomos a fazer. As docentes costumavam realizar leituras rápidas de livros infantis, sem um objetivo específico, não havendo uma intencionalidade pedagógica explícita, coisa que, por vezes, se traduzia como uma atividade "passatempo", além de jogos analógicos com cartões - no verso a imagem e no anverso a palavra correspondente. "O reducionismo às perspectivas da prática instrumental leva a dissociação entre teoria e prática resultando em um empobrecimento das práticas nas escolas" (Pimenta e Lima, 2004, p. 11).

Nessa discussão, é relevante desmistificar a ideia de prática unicamente como técnica desprovida de reflexão, assim como desconstruir o pensamento de que a teoria se reduz a conceitos distantes da realidade. Outra situação causadora de inquietação na regência foi relativa ao modo como eram organizadas as estratégias metodológicas de suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem, eles eram acompanhados por um professor de reforço, porém esse "apoio" mostrava-se ineficiente e ineficaz, já que o docente designado para tal função se encarregava de encaminhá-los à outra sala, onde trabalhavam apenas com tarefas fotocopiadas. Essas tarefas pouco ou nada agregavam no processo de alfabetização do alunado, sem esquecer de que ao mesmo tempo em que recebiam o reforço, perdiam as atividades desenvolvidas pelas professoras titulares. Nesse sentido, a iniciativa era desvantajosa para a aprendizagem desse público, pois causava dúvidas e os faziam perder o conteúdo das aulas regulares.

Ademais, a atuação na escola campo, desvelou problemáticas e fragilidades provocadas pelo ERE nos anos iniciais, em se tratando de crianças que vivenciaram a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental em condições precárias, devido a dinâmica de aulas *on-line*. Além disso, uma parcela desses alunos ficou total ou parcialmente desassistida por quase três anos. A isso atribui-se a vivência de exclusão digital, tendo em vista as condições materiais e financeiras desfavoráveis das famílias, a falta de dispositivos tecnológicos de acesso à internet, somado ao não acompanhamento no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores. Nesse viés, o isolamento social fragilizou a dimensão socioemocional, afetiva e cognitiva dos alunos, afetando, sobremaneira, o desenvolvimento integral deles, o corpo docente e todo o sistema educacional também tiveram grandes perdas no sentido material, intelectual e humano.

Em vista dos fatos, apesar das adversidades típicas e atípicas no decorrer do estágio, conseguimos ter resultados positivos através da mediação de atividades didático-pedagógicas e metodologias ativas, tais como o uso de jogos educativos digitais e analógicos, o trabalho com a música em sala de aula, recursos imagéticos e multimodais, leitura deleite (trabalho com literatura infantil), produção de cartazes, dentre outras dinâmicas diferenciadas, obtivemos respostas dos alunos que demonstravam compreensão do conteúdo trabalhado, que por sua vez, reagiram e interagiram bastante entre si, conosco e com o objeto do conhecimento (conteúdos curriculares), nesse percurso formativo. Devemos reconhecer, também, que houve um aprendizado mútuo entre nós e as professoras supervisoras, o conhecimento teórico-prático sobre o processo de alfabetização foi ampliado, sobretudo com a utilização dos jogos educativos, das leituras para deleite e demais atividades desenvolvidas, nessa relação de troca de saberes, ficou um pouco de nós nelas e um pouco delas em nós.

Reflexões finais

Com base no objetivo proposto neste estudo (descrever as práticas docentes desenvolvidas no estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental) constatamos que os protagonistas do percurso educativo, os alunos, apresentaram múltiplas dificuldades no aprendizado, sobretudo quanto a aquisição da leitura e da escrita alfabética. Nesse sentido, o trabalho de regência/docência na escola/campo foi constituído com base nas necessidades educacionais das turmas, ou seja, partimos da realidade objetiva delas, mediante a observação e as experiências de planejamento, execução e avaliação do desempenho do primeiro (1º) e segundo (2º) ano.

Inferimos que o ensino remoto provocou fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na prática docente referente a regência, pois tivemos que adaptar didática e metodologicamente as ações pedagógicas ao ritmo do público-alvo. Cabe ressaltar que a vivência escolar promoveu contínuas e distintas reflexões sobre os fazeres docentes acerca da nossa constituição identitária enquanto professoras de pedagogia em formação inicial.

Como afirma Libâneo (2021) o professor tem como atividade fundante o ensino, para tanto, deve se aprofundar no desenvolvimento da profissionalidade que abrange a articulação entre a profissionalização e o profissionalismo, a primeira por simbolizar as condições ideais de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os recursos materiais, o ambiente, as práticas de organização e gestão escolar; e a segunda por se caracterizar pelo domínio de conteúdo, os métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, o respeito à subjetividade dos alunos, a participação na construção do projeto político-pedagógico, entre outras ações.

Na constituição do ser docente, o exercício do magistério evidenciou a essencialidade do profissionalismo e da profissionalização, pois os professores necessitam de uma

formação adequada que os permita refletir permanentemente sobre suas condições de formação e de trabalho no ambiente escolar. Com a finalidade de unificar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, nesse sentido, a aproximação universidade-escola, se traduz em uma forma de potencializar o diálogo entre ambas instituições. Ao nos reportarmos à escola/campo, podemos dizer que as professoras privilegiam a prática em detrimento da teoria, fazendo uso de atividades mnemônicas, mecânicas, repetitivas, por acreditarem que praticar é o melhor caminho para o aprendizado, porém a apropriação conceitual por parte dos alunos é primordial, insubstituível para que consigam fazer a associação entre o saber e o fazer de forma contextualizada.

Portanto, a falta de parceria na relação entre universidade e escola corrobora com o fortalecimento da visão de que o estagiário possui saberes científicos não aplicáveis à realidade da sala de aula, por consequência da brusca entrada e saída da escola os professores em formação não conseguem constituir conhecimentos e experiências capazes de subsidiar a produção da práxis educativa.

Em suma, as vivências do estágio, o ingresso na escola e a dinâmica de adaptação, causaram receio e insegurança, mas à medida em que nos relacionamos com os alunos, ganhamos confiança no trabalho desenvolvido cotidianamente. Pois, quando estávamos criando laços afetivos o período da regência/docência finalizou. Mas, aprendemos bastante sobre o processo de alfabetização de crianças e iniciamos o processo de constituição de nossa identidade docente, muito embora o tempo referente ao estágio tenha sido curto. Assim como a chegada, a partida provocou uma inquietação, uma sensação de incompletude, que não é ruim, afinal os professores devem ter consciência de que são sujeitos inacabados, aprendizes ao longo da vida profissional e pessoal.

Referências

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Programa de desenvolvimento educacional-PDE, Universidade Estadual do Paraná. Núcleo regional de educação de Curitiba. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 321-339, set. 2013.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul./ago. 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, maio./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 25-39, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6891>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891>. Acesso em: 11 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. 6 ed. Goiânia: Alternativa. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v.3, n. 3/4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. Minas Gerais: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-23, jan./fev./mar. 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas de autoria

Juliana Ferreira Lima é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). Atualmente é pedagoga efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina-PI.

Contato: julianaflima@ufpi.edu.br

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1372156910456695>



ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4909-1982>

Isabele Candeia da Silva é Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente cursa pós-graduação a nível de especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da criança pela Universidade Federal do Piauí.

Contato: bellycandeia@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288833436347453>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7235-8676>

Maria de Nazareth Fernandes Martins é doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2019). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, sendo lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), campus Teresina.

Contato: nazatethfernandesmartis@ufpi.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5758292093456238>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7486-888X>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LIMA, Juliana Ferreira; SILVA, Isabele Candeia da; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: o retorno ao ensino presencial. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 28-46, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 17/06/2024

Aprovado em: 03/12/2024

Publicado em: 27/12/2024

TRANSFORMANDO TEORIA EM PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Transforming Theory into Practice: An Internship Experience Report in a Technological Education School

 **Bruna Zenato Corso**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8531-6861>

Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Contato: bzcorso@ucs.br

 **Fernanda Miotto**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2828-4917>

Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Contato: fmiotto@ucs.br

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo relatar a experiência vivida por uma licencianda durante o Estágio Supervisionado I, realizado em uma escola da rede particular. O estágio, focado na observação e análise das práticas pedagógicas, proporcionou à estagiária uma compreensão mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica escolar. O relato descreve a interação com a realidade escolar, destacando a importância dessa vivência para a formação docente. A pesquisa incluiu a observação direta do trabalho do professor regente e o registro das reflexões, que puderam evidenciar as contribuições do estágio para o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente. O estudo reforça a relevância do Estágio Supervisionado como uma etapa fundamental na preparação para a carreira de professor, ao proporcionar a experiência prática necessária para a formação e reflexão crítica sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino de Química; Formação Inicial de Professores; Estágio Supervisionado.

Abstract: This research aims to report the experience of a student teacher during the Supervised Internship I, carried out in a private school. The internship, focused on the observation and analysis of pedagogical practices, provided the student teacher with a deeper understanding of the teaching-learning process and the dynamics of the school environment. The report describes the interaction with the school reality, highlighting the importance of this experience for teacher training. The research included direct observation of the supervising teacher's work and the recording of reflections, which helped to highlight the contributions of the internship to the development of essential competencies for teaching practice. The study reinforces the importance of the Supervised

Internship as a fundamental stage in the preparation for a teaching career, as it provides the practical experience necessary for teacher training and critical reflection on teaching practice.

Keywords: Chemistry Teaching; Initial Teacher Training; Supervised Internship

Introdução

A formação de professores é influenciada por diversos fatores, configurando-se como um processo complexo na qual algumas variáveis interagem entre si. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado se destaca como uma etapa fundamental, uma vez que está diretamente vinculado ao componente curricular da prática de ensino. O estágio oferece aos futuros professores a oportunidade de interagir de maneira direta com a realidade escolar, permitindo-lhes vivenciar o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva docente. Dessa forma, o licenciando é guiado na compreensão de aspectos que serão determinantes para sua formação e para sua futura prática profissional (De Moraes Bianchi et al., 2005). O contexto entre a teoria e a prática apresenta importante significado na formação do professor. A realização do estágio além de proporcionar uma aproximação da realidade escolar também envolve comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das ações. Assim o desenvolvimento do estágio requer a participação de três agentes principais: os estudantes, a instituição universitária e a escola, sendo que cada um desempenha um papel fundamental para que a experiência seja efetiva (Foster; Stephenson, 1998; Piconez, 2013; Zabalza, 2015).

Os currículos de licenciatura têm sido elaborados com o objetivo de promover o desenvolvimento e a transformação do conhecimento dos futuros docentes nos contextos escolares, por meio da participação ativa dos licenciandos na realização de estágios obrigatórios. É durante essa experiência que o licenciando se insere no contexto de sua futura profissão, tendo a oportunidade de revisar, ressignificar e consolidar os conceitos e valores necessários, além de se apropriar das competências necessárias para o exercício da docência (Tessaro; Maceno, 2016). Para Tardif (2012), o conhecimento adquirido na universidade é a base para o trabalho docente, mas ele só se concretiza efetivamente na prática escolar, que exige também a vivência e adaptação de estratégias didáticas.

A escola, como espaço de interação entre os alunos e a cultura, é o ponto de convergência entre diferentes relações: professor-aluno, aluno-aluno e entre esses e a comunidade escolar. Segundo Gadotti (2007) e Guimarães (2004), a escola é o reflexo de sua história e do projeto pedagógico de seus agentes. A interação entre os diversos atores sociais dentro do ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar própria, onde os saberes acadêmicos e os valores culturais se entrelaçam, favorecendo a formação integral do sujeito. Nesse sentido, a escola também pode ser vista como um espaço de socialização, onde os estudantes aprendem a lidar com a diversidade, a colaborar e a construir suas próprias perspectivas sobre a sociedade.

É por meio da vivência prática que o futuro professor consegue aplicar o conhecimento acadêmico adquirido na sala de aula, uma vez que o estágio vai além do ensino de conteúdo, abrangendo principalmente uma reflexão constante sobre a prática pedagógica (Saviani, 1987). Nesse processo, as atitudes do educador em formação são tão

fundamentais quanto os conteúdos que ele transmite, pois influenciam diretamente na dinâmica de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Alves, 2011; Da Silva; Siqueira; Goi, 2019; Pimenta, 2012).

Considerando a relevância desse período para o graduando o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a experiência durante o período de Estágio Supervisionado I, que tem como principal objetivo a observação do cotidiano escolar, do Curso de Licenciatura em Química, realizado em uma escola particular de educação tecnológica do município de Caxias do Sul/RS.

Aspectos Metodológicos

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com base na experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I, realizado no curso de Licenciatura em Química da Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2022. O estágio ocorreu entre os meses de agosto e novembro, em uma escola da rede particular de educação tecnológica, envolvendo turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, totalizando trinta horas de observação e acompanhamento nas aulas de Química. As turmas selecionadas possuíam um número médio de 30 alunos.

A realização do estágio incluiu diversas etapas preparatórias, tais como: a escolha da instituição de ensino, a formalização da documentação necessária, e a análise da infraestrutura da escola. Além disso, foi realizada uma revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, visando compreender suas diretrizes e objetivos, além de um diagnóstico das turmas a serem observadas. A partir dessas informações, foi possível planejar as observações e os registros necessários para a análise crítica das práticas pedagógicas.

O estágio consistiu principalmente em atividades de observação das práticas pedagógicas do professor titular, com foco na análise das metodologias de ensino adotadas, na interação entre o professor e os alunos e na abordagem dos conteúdos de Química de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As experiências e observações realizadas foram registradas de forma sistemática em um diário de bordo, que serviu como instrumento de reflexão contínua sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas. O diário de bordo incluiu tanto a descrição das atividades como as reflexões pessoais da licencianda sobre a atuação do docente, comportamento dos alunos e a adequação das metodologias aplicadas.

Ao final do estágio, foi elaborado um relatório que sintetizou as atividades realizadas, as observações feitas durante o período de estágio e as reflexões sobre o impacto dessa experiência na formação inicial do futuro docente. Esse relatório também integrou as atividades realizadas durante as aulas teóricas da licenciatura, as leituras e discussões realizadas ao longo do semestre, e as observações práticas realizadas em campo, proporcionando uma análise reflexiva da prática docente no contexto escolar observado.

Resultados e discussão

O contexto escolar

A instituição escolar observada destaca-se por oferecer um ambiente limpo, organizado e bem estruturado, o que contribui significativamente para o bem-estar dos alunos e para a criação de um espaço propício ao aprendizado. Além da atenção à higiene, a escola conta com diversos espaços físicos projetados para ampliar a experiência educacional. Estes incluem uma biblioteca, laboratórios de ciências, informática, robótica, educação tecnológica, além de quadras esportivas, ginásio de esportes, ateliê e salas de recursos. As salas de aula são equipadas com recursos como: projetores multimídia, caixas de som, ar-condicionado e cadeiras ergonômicas. Todos esses ambientes são adequados para atender às necessidades educacionais dos alunos e propiciar atividades práticas e interativas.

No entanto, o acesso à documentação oficial da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos institucionais, exigiu um maior esforço de adaptação por parte da estagiária. Embora as informações estivessem disponíveis, o processo de obtenção dessas documentações não foi totalmente ágil, o que exigiu uma abordagem mais paciente e persistente para acessá-las. Isso, de certa forma, limitou uma análise mais aprofundada da organização pedagógica da escola durante o estágio.

Metodologia de Ensino

A metodologia de ensino adotada pela escola segue a proposta do sociointeracionismo enfatizando a construção ativa do conhecimento e a interação entre os alunos em um ambiente que favorece o desenvolvimento intelectual. Apesar de a escola ter criado um ambiente favorável à aprendizagem com espaços bem estruturados e recursos tecnológicos adequados, a prática docente observada nem sempre seguia de forma integral a proposta sociointeracionista.

Em algumas aulas, o professor adotava uma abordagem mais tradicional, com explicações expositivas seguidas de atividades de fixação individuais. Nesses momentos, a participação dos alunos foi limitada, uma vez que a interação se restringia a respostas pontuais e pouco colaborativas. Porém, em outras aulas, especialmente nas que envolviam atividades práticas, como no laboratório e nas dinâmicas de grupo, havia interações entre alunos, com compartilhamento de ideias e discussões. Assim, a metodologia sociointeracionista poderia ser mais explorada a fim de promover uma maior troca de conhecimentos entre os alunos e entre estes e o professor.

A abordagem educativa, embora voltada para a utilização de tecnologias, segue os mesmos princípios e diretrizes comuns a outras escolas, como as estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem busca aprimorar as práticas pedagógicas tradicionais (Moran, 2015), tornando-as mais inovadoras e dinâmicas, mas sem se afastar dos fundamentos que regem a educação em geral.

Em relação à adaptação curricular, a escola se apresenta bastante flexível, ajustando-se à

realidade dos alunos transferidos. Nos momentos de integração desses alunos ao novo plano de estudos, os professores fazem uso de atividades de acolhimento, garantindo as condições necessárias para se adaptar ao ritmo de aprendizagem e ao novo conteúdo. Além disso, a escola promove práticas de inclusão educacional, assegurando que alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem também tivessem as mesmas oportunidades de participação e aprendizado.

Práticas Pedagógicas Observadas

Durante o estágio, a metodologia de ensino adotada pelo professor nas turmas de Ensino Médio mostrou-se efetiva na aplicação dos conceitos de Química. A abordagem adotada foi uma combinação do ensino tradicional com a inovação do uso de recursos audiovisuais e atividades práticas. Ao observar as aulas, foi possível perceber a forma dinâmica com que os alunos interagiam com o conteúdo proposto onde os conceitos eram mais explorados e discutidos com maior profundidade.

No entanto, a metodologia de ensino apresentada nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio abrangeu a revisão e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que implicou na diminuição do tempo dedicado à explicação de novos conceitos e aumento da ênfase na resolução de exercícios e revisão de temas já abordados. Esse processo, embora necessário para o preparo para exames de grande escala como o ENEM, pode ter limitado a construção de uma compreensão mais profunda dos conceitos por parte dos alunos. O modelo de ensino tradicional, focado na exibição do conteúdo e resoluções de atividades, contrastou com a abordagem mais interativa observada nas turmas de primeiro ano, onde houve maior incentivo à participação dos alunos e ao debate de ideias. O uso de recursos audiovisuais, como vídeos e apresentações, também desempenhou um papel importante na motivação dos alunos. Ao utilizar esses recursos, o professor foi capaz de contextualizar os conceitos químicos, tornando-os mais acessíveis e estimulando o interesse dos alunos.

Em uma das aulas, ao abordar isomeria geométrica, o professor utilizou uma atividade lúdica com modelos de estruturas, oferecendo uma abordagem prática e visual dos conceitos. Por meio dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de montar as estruturas moleculares e visualizar as diferentes formas de isomeria geométrica, facilitando a compreensão de tópicos que, muitas vezes, são abstratos e difíceis de assimilar apenas por meio de explicações teóricas. Essa metodologia proporcionou uma experiência mais interativa no ensino da química, permitindo que os alunos observassem de maneira clara as diferenças estruturais e as implicações dessas variações na propriedade das moléculas.

Interação e Dinâmica de Sala de Aula

A interação dos alunos com o conteúdo e com os colegas foi outro ponto que se destacou nas observações realizadas. Nos primeiros e segundos anos, foi possível perceber que os alunos estavam mais dispostos a discutir os tópicos de forma mais ampla. A presença do professor como mediador das discussões e como um facilitador das atividades colaborativas contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

No entanto, a situação nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio revelou uma dinâmica um pouco diferente. Embora os alunos estivessem preparados e conscientes da necessidade de revisar o conteúdo para o ENEM, a interação nas aulas foi mais restrita. Isso refletiu na postura mais passiva de alguns alunos, que, diante do formato de aula mais expositivo, tendiam a focar na memorização de informações em vez de construir uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre os temas discutidos.

Além disso, alguns alunos apresentaram dificuldades em compreender plenamente o conteúdo, especialmente os conceitos mais avançados. O formato das aulas, centrado em revisão de conteúdo, pode não ter sido suficiente para atender às necessidades desses estudantes, que necessitavam de mais tempo para assimilar as informações e desenvolver habilidades mais aprofundadas na resolução de problemas. Esses desafios podem ser atribuídos à pressão de cobrir um grande volume de conteúdo em um curto espaço de tempo, característica da preparação para exames como o ENEM.

Por outro lado, nas turmas de primeiro ano, as abordagens mais práticas e colaborativas pareciam gerar um envolvimento maior dos alunos com os conceitos, permitindo que os estudantes compreendessem melhor os fundamentos da química. A participação ativa e o trabalho em grupo se mostraram eficazes para a construção de conhecimento, favorecendo a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Avaliação

A avaliação dos alunos vai além das tradicionais provas, sendo diversificada para incluir trabalhos em grupo, participação em atividades dinâmicas, como gincanas, e envolvimento em aulas práticas de laboratório. Em todos esses momentos de avaliação, o aluno é estimulado a participar ativamente do processo de aprendizagem, em vez de ser apenas um receptor passivo de informações. A interação com os colegas, professores e materiais de estudo se torna central para a construção do conhecimento, o que está alinhado com os princípios do sociointeracionismo. Isso também permite que a avaliação leve em consideração não apenas o conhecimento teórico adquirido, mas também as habilidades práticas, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe.

Inclusão e Flexibilidade no Processo Educacional

A escola demonstrou um compromisso significativo com a inclusão, ajustando seu currículo para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A utilização de salas de recurso e a adaptação curricular, conforme observado, são práticas que ajudam a garantir que cada estudante receba o suporte necessário. A presença do Sistema de Orientação Educacional (SOI) e da Assistência Escolar (AE) reflete a intenção da escola em monitorar de perto o desenvolvimento de cada aluno, oferecendo apoio personalizado para superar as dificuldades de aprendizado.

Considerações Finais



A realização do estágio proporciona um aprofundamento sobre o funcionamento da instituição, suas práticas pedagógicas, os métodos de ensino aplicados pelo professor titular e a interação dos alunos com o ambiente escolar (Ferreira; Martins; Gonçalves, 2019). Ao longo do estágio, foram observados aspectos que englobam o planejamento pedagógico, o uso das metodologias sociointeracionistas (Becker, 2003), o ambiente físico da escola, a interação entre os alunos e os professores, e os desafios no processo de aprendizagem.

Conforme Araújo (2010) ao registrar as reflexões de sala de aula o licenciando amplia a organização do ensino-aprendizagem a partir dos novos elementos da análise e torna-se mais bem qualificado no ambiente escolar.

As aulas de química adotaram uma abordagem não tradicional, caracterizado pelo não aprofundamento conceitual, principalmente nas turmas de terceiro ano. Nesse formato, os alunos são desafiados a buscar por conta própria uma compreensão mais profunda, sendo incentivados a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Os alunos demonstraram apreciação pelo ambiente escolar mais autônomo e mostraram-se participativos nas atividades propostas pela escola.

Apesar dos desafios enfrentados, a realização do estágio foi satisfatória, visto que, foi possível desenvolver habilidades importantes, como a capacidade de adaptação e a busca ativa por oportunidades de aprendizado em ambientes desafiadores. A reflexão sobre a prática de estágio também possibilitou o surgimento de novas perspectivas e atitudes, favorecendo uma postura crítica que permitiu perceber as fragilidades nas atividades desenvolvidas e identificar soluções para os desafios encontrados.

Dessa forma, assim como proposto por Rios (2010) a experiência de estágio se configura como um momento de integração entre teoria e prática, onde o estagiário não apenas coloca em ação os conhecimentos adquiridos, mas também revisita e ressignifica suas abordagens pedagógicas, adequando-as às necessidades e particularidades de cada grupo de estudantes. A reflexão crítica sobre a própria prática e o constante aprimoramento das estratégias de ensino são fundamentais para a formação de um educador capaz de lidar com os desafios da sala de aula e promover um ambiente de aprendizagem mais efetivo e transformador.

Referências

ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaio sobre a aula: narrativas e reflexões da docência**. Editora Ibepex, 2010.

BECKER, Fernando. Vygotsky versus Piaget ou sociointeracionismo e educação. Barbosa, RLL **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

DA SILVA, Isabel Cristina Teixeira; SIQUEIRA, Vanessa Fagundes; GOI, Mara Elisângela

Jappe. **Relatos de Estágio Supervisionado no Ensino de Química**. Revista Debates em Ensino de Química, v. 5, n. 2, p. 39-54, 2019.

DE MORAES BIANCHI, Anna Cecilia; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura**. Cengage Learning, 2005.

FERREIRA, Maira; MARTINS, Eliezer; GONÇALVES, Kauana. **O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no ensino médio**. Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 20, p. 11-26, 2019.

FOSTER, Elizabeth; STEPHENSON, John. Work-based Learning and Universities in the UK: a review of current practice and trends. **Higher Education Research & Development**, v. 17, n. 2, p. 155-170, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papyrus Editora, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2015.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2016.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2015.

Notas de autoria

Bruna Zenato Corso é doutoranda em Química pela Universidade Federal do Rio Grande



do Sul (UFRGS). Atualmente é professora no ensino médio na rede particular e pesquisadora em Ensino de Química.

Contato: bzcorso@ucs.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7257697195467432>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8531-6861>

Fernanda Miotto é doutora em Engenharia e Ciência dos Materiais pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é professora Adjunta I, colaboradora do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Caxias do Sul e coordenadora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade de Caxias do Sul.

Contato: fmiotto@ucs.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5056993293923566>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2828-4917>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CORSO, Bruna Zenato; MIOTTO, Fernanda. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 2 p. 47-55, 2024.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 17/06/2024

Aprovado em: 03/12/2024

Publicado em: 27/12/2024



BIODANZA E ESTADOS DE ÂNIMO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Biodanza et l'état d'esprit á l'école: une exprience pedagogique

Leila Lira Peters

Universidade Federal de Santa Catarina/ Colégio de Aplicação, Florianópolis, Brasil
Contato: leilapters.pteres@ufsc.br

Resumo: O conhecimento é o ponto central em qualquer proposta educacional. Resulta de escolhas pedagógicas que podem abarcar a cultura corporal e instigar o protagonismo dos sujeitos entre si, com os conteúdos e com seu mundo vivido. O Sistema Biodanza visa a integração humana onde o ambiente, a música e as trocas possibilitam vivências que geram emoções. O objetivo deste artigo é de verificar se ocorreram ou não alterações do estado de ânimo, antes e depois da prática de uma aula semanal de Biodanza, durante nove aulas de Educação Física, junto aos estudantes do 3º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, matriculados na disciplina de Yoga. Configurando-se como um estudo de caso, a coleta das informações ocorreu por meio do preenchimento individual de uma tabela sobre a percepção das emoções e dos sentimentos. Compreendemos estado de ânimo como respostas afetivas geradas por situações externas que desencadeiam impulsos comportamentais, numa duração prolongada, frente a determinados eventos. O estado de ânimo cansado, foi o mais citado pelos alunos no início das sessões de Biodanza, seguido de agradável e ansioso. Alegre, leve e energizado foram as mais citadas ao final das aulas. Através desta prática corporal, consideramos que os alunos vivenciaram e perceberam a possibilidade de haver diferenças entre os estados de ânimo negativos e positivos, como um processo dinâmico e passageiro, que pode ser alterado com a prática da Biodanza. Esperamos que essa experiência tenha servido como ferramenta importante de autoconhecimento e para lidar com desafios nesta fase da vida destes estudantes.

Palavras-chave: Biodanza; Escola; Adolescentes

Résumé: La connaissance est la pièce maîtresse de toute proposition éducative. Elle résulte de choix pédagogiques qui peuvent englober la culture corporelle et susciter le protagonisme des sujets entre eux, avec les contenus et avec leur monde vécu. Le système Biodanza vise l'intégration humaine, où l'environnement, la musique et les échanges permettent de vivre des expériences génératrices d'émotions. L'objectif de cet article est de déterminer s'il y a eu des changements de l'état d'esprit avant et après la pratique d'un cours hebdomadaire de Biodanza, pendant les leçons d'éducation physique, avec des étudiants de troisième année du Colégio de Aplicação de l'Universidade Federal de Santa Catarina, inscrits en yoga. Dans le cadre d'une étude de cas, des informations ont été recueillies en remplissant un tableau sur la perception des émotions et des sentiments. Nous comprenons l'état d'esprit comme des réponses affectives générées par des situations externes qui déclenchent des impulsions comportementales, sur une période prolongée, face à certains événements. La fatigue est état la plus souvent mentionnée par les élèves au début

des séances de Biodanza, suivie de l'agréable et de l'anxieux. La joie, la légèreté et l'énergie sont les plus citées à la fin des cours. Grâce à cette pratique corporelle, nous pensons que les élèves ont expérimenté et réalisé la possibilité de différences entre les états de l'esprit négatifs et positifs, en tant que processus dynamique et fugace pouvant être modifié par la pratique de la Biodanza. Nous espérons que cette expérience a été un outil important pour la connaissance de soi et pour faire face aux défis de cette étape de la vie des ces étudiants.

Keywords: Biodanza; École; Adolescent

Introdução

Como professora de Educação Física (EF) de uma instituição pública, sempre pautei minha prática pedagógica na formação de cidadãos críticos, visando a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática. Recentemente, participei do processo de reorganização curricular desta disciplina na escola (Conceição *et al.*, 2021). Nela, o currículo é compreendido enquanto expressão de interesses e saberes que gravitam em torno do sistema educativo em diferentes momentos históricos. Os sujeitos que compõem a escola constituem uma rede complexa, que possibilita a inter-relação entre o conhecimento, historicamente construído, e a sociedade a qual pertencemos.

O conhecimento é o ponto central na construção curricular em qualquer proposta educacional e resulta de escolhas pedagógicas, em cada contexto sociocultural e em diferentes momentos históricos. Assim, compreendemos o porquê de determinados conhecimentos e atividades tornaram-se relevantes em alguns contextos e não em outros.

A Cultura Corporal de Movimento¹ é considerada como o objeto de estudo da disciplina de EF. Nesta perspectiva, entende-se que como componente curricular tem como objetivo trabalhar as relações estabelecidas entre os sujeitos que se apropriam dos conteúdos escolares e o seu mundo vivido. Movimento epistemológico que acontece a partir do protagonismo dos estudantes e o envolvimento sistêmico entre os sujeitos da escola.

Atuando como professora, da modalidade de Ginástica, dos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CA), da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) e pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), compreendo que *“é com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui”*.

¹A cultura Corporal de Movimento pode ser compreendida como parte integrante da cultura humana, na qual pertencem tanto os bens materiais como os não materiais relacionados às atividades físicas, produzidos ao longo da história humana.

Nessa perspectiva de EF temos a possibilidade de apresentar a cultura corporal “*com finalidade de lazer, de expressão de sentimentos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde*”, buscando “*garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania*” (Brasil, 2000).

A disciplina de Ginástica, oferecida aos alunos do Ensino Médio (EM), historicamente tem como objetivo principal a apropriação de conhecimentos e de atividades que possibilitem o desenvolvimento do movimento intencional como expressão da sua individualidade e como reflexo de sua participação coletiva. Para isso, buscamos ampliar o repertório de movimentos expressivos, ginásticos e artísticos, visando experiências corporais conscientes.

No ano escolar de 2023, a disciplina passou a ser chamada de Yoga e acontecia em dois encontros semanais. Mesmo verificando os benefícios dessa prática para os alunos, como professora de EF, sentia que faltava interações entre eles durante as aulas e, sobretudo, a expressão de sentimentos mais euforizantes, tais como a alegria. Conhecendo igualmente os benefícios da Biodanza², pela minha própria vivência e por estar concluindo minha formação nessa prática corporal, cresceu em mim o desejo de apresentar essa experiência aos meus alunos e desenvolver meu estudo monográfico com eles. Coloquei então como objetivo daquela pesquisa e deste artigo de *verificar se ocorreriam ou não alterações do estado de ânimo, antes e depois da prática de cada aula semanal de Biodanza aos estudantes do 3º ano do EM/CA/UFSC e quais seriam essas alterações*. A minha hipótese inicial foi de que a alegria ficaria entre as emoções e sentimentos mais citados pelos alunos após a realização das aulas.

Escolhi o termo de “estado de ânimo” e não “estado emocional”, como conceito teórico deste estudo, pois especialistas concordam que os estados de ânimo são gerais, mais duradouros, menos intensos, enquanto as emoções³ são relativamente específicas, pontuais e mais intensas (Faro, Pereira, 2012). Ambos são afetados por situações externas que desencadeiam impulsos comportamentais específicos, porém uma mesma situação pode desencadear uma reação mais intensa, gerando a expressão de uma emoção.

Portanto, consideramos que os estados de ânimo são respostas afetivas que se apresentam de maneira mais lenta e menos intensa, pois se produz numa duração

² Enquanto uma prática de vivências corporais integrativas consigo, com os outros e com a totalidade, envolvidas com músicas e num processo grupal (Toro, 2005).

³ “As emoções podem ser consideradas como tendências de respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas que são emitidas pelo indivíduo diante de situações que demandem esforços adaptativos em relação ao ambiente percebido” (Faro, Pereira, Id., p. 83).

prolongada, gradual e muito menos diferenciada frente a determinados eventos do que as emoções (Mori, Deutsch, 2005).

Isso tudo me instigou a verificar se a Biodanza poderia ter influência sobre as emoções e mudar o estado de ânimo dos alunos. Se sim, quais seriam essas mudanças?

Mas o que é Biodanza?

A palavra Biodanza, de origem espanhola, deriva do termo grego *Bios*, que tem relação com seres vivos e significa “vida” + dança (como movimento pleno de sentido) = “a dança da vida”. Caracteriza-se como um sistema iniciado no Chile, na década de 1960, com Rolando Toro (1924 – 2010) e que se difundiu por diversos países⁴.

O Sistema Biodanza visa a integração humana. Caracteriza-se em encontros semanais de pessoas que dançam em grupo, mediado pela música, pelos movimentos/danças propostos pelo facilitador e que poderão transformar-se em vivências, encontros afetivos e integradores consigo, com o outro e com o todo (natureza). Considera-se que o ambiente, a música, as trocas possibilitam momentos de vivências que geram emoções. O sistema da Biodanza compõe-se,

(...) na realização de exercícios específicos, inspirados no significado primordial da dança, estruturados a partir de gestos naturais do ser humano e destinados a ativar potencialidade afetiva que nos conecta com nós mesmos, ao semelhante e ao universo (Toro, 2005, p. 14).

O interesse sobre o significado original da dança, com seu caráter ritualístico advindo dos povos primitivos e como forma de comunicação e expressão humana, decorre da própria atuação e referência multidisciplinar deste autor, que transitou pela educação, psicologia, antropologia, medicina e biologia, disciplinas e conhecimentos com as quais dialogou durante todo o processo de proposição deste sistema de integração humana⁵.

Toro conceitualiza a Biodanza como:

Um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originárias da vida. A sua metodologia consiste em induzir vivências integradoras

⁴A International Biodanza Federation (IBFed) é a Federação Mundial das Associações Nacionais de Escolas de Biodanza Sistema Rolando Toro <https://www.biodanza.org/pt/home-3/> Acesso em 01/10/2023.

⁵ Inicialmente, Rolando Toro foi professor da educação básica e posteriormente trabalhou como professor universitário na Cátedra de Psicologia da Arte e Expressão, no Instituto de estética da Pontifícia Universidade Católica do Chile, e como professor de Antropologia da Medicina, na escola de Medicina do Chile (IBFed).

por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo (Ibid., 2005, p.33).

Essa conceituação inicial de Biodanza vai sendo complementada por outros conceitos-chaves que foram desenvolvidos no sistema pelo autor.

O Inconsciente Vital, de origem na biologia, diz respeito ao comportamento coerente das células e dos tecidos, visando a autoconservação dos seres vivos. Compreende que as células e os órgãos têm memória, visando à conservação dos seres vivos. Assim, o Inconsciente Vital é “um comportamento que gera regularidade e mantém estável as funções orgânicas; ele possui autonomia em relação à consciência e comportamento humano” (Ibid, p. 53). O funcionamento destas funções orgânicas, de forma integrada, origina os estados de humor. Estes estados, conhecidos como humor endógeno⁶, estão relacionados com a condição de equilíbrio, vitalidade e saúde do organismo.

O Princípio Biocêntrico parte do pressuposto do universo organizado em função da vida e propõe a reformulação de nossos valores culturais que tomam como referencial o respeito à vida. Este princípio requer mudança em níveis individuais e coletivos (e educacionais), pois visa a mudança de paradigma ao pautarmos nossas ações na *sacralidade da vida* e no amor universal.

O terceiro importante conceito de sua teoria é a expansão da existência a partir do Potencial Genético, uma vez que a Biodanza centra sua atenção na origem genética dos potenciais humanos:

A totalidade do nosso potencial genético é contida em cada uma de nossas células; a natureza, para preservar a informação, a reproduz milhares de vezes. Certos genes permitem ou impedem a expressão de determinadas características (...). Ademais, as potencialidades genéticas podem ser consideradas como elementos altamente determinados que são dotados de uma grande estabilidade, cuja expressão dependerá das condições oferecidas pelo meio externo, seja pelo próprio organismo (Toro, 2005, p. 80).

Pautado em elementos da biologia, o autor considera que esses potenciais genéticos já vêm altamente diferenciados no nascimento e se manifestam através de estruturas funcionais, dos instintos, das vivências, das emoções e dos sentimentos. Esses potenciais tendem a expressarem-se através da existência quando encontram as condições

⁶ Compreende humor endógeno como resultado de uma conjunção de fatores genéticos e o estado global de saúde.

ambientais necessárias (ecofatores⁷). A expressão genética, portanto, é uma rede de interações cujos potenciais estão altamente diferenciados, desde o começo, e a Biodanza visa estimular, especificamente, a expressão desses potenciais destinados a conservar a vida.

Esse processo biológico de renovação orgânica é induzido na Biodanza por diversas vivências, mas sobretudo, acontece nos estados regressivos induzidos por processos de transe regressão. Transe significa “passar”, mudar o estado de consciência, acompanhado de alterações cenestésicas. Neste momento, ativa um “mecanismo fisiológico por meio do qual o indivíduo entra em um estado de extrema receptividade e se abandona às forças internas e externas (...)” (Ibid, p. 104).

A integração da identidade é um dos pontos fundantes desse sistema. Em seu livro, Toro (2005) traz dois paradoxos deste conceito: a identidade possui uma essência invariável que se transforma constantemente na sua dimensão espaço-temporal (cromossômica, genética, imunológica); e se manifesta somente por meio do outro (não existimos como criatura isoladas, pois somos essencialmente relacionais) (Ibid, p. 99). Então, abarca sua gênese desde a fusão dos cromossomos recebidos dos pais até formas amplas e complexas de expressão, tais como sua forma de ser, de perceber e de se expressar no mundo.

A Biodanza visa facilitar o acesso à percepção intensa de si, à conexão no aqui e no agora, à expressão do movimento emocionado para a entrada em estado de vivência. Portanto, a sessão de Biodanza está pautada na organização de exercícios indutores de vivências integradoras, com o objetivo de deflagrar experiências com grande intensidade no aqui e agora. As vivências foram organizadas em cinco grandes conjuntos expressivos do potencial humano, chamadas de Linhas de Vivência: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência.

A Vitalidade está relacionada à energia para a ação, com fortes motivações para viver. O ímpeto vital e a conexão com a vida oferecem o suporte para a plenitude existencial, pois como vimos, quando nos conectamos com a energia vital, as células se reorganizam. Neste processo, é importante existir a pulsação entre movimento, ímpeto e repouso para manter a homeostase do organismo (equilíbrio orgânico). Visa estimular o sistema neurovegetativo (simpático-parassimpático), a homeostase (equilíbrio interno que se conserva apesar das mudanças externas).

⁷ Os ecofatores são estímulos que podem favorecer ou inibir a expressão das potencialidades genéticas e encontram na existência a oportunidade de atuar (Toro, 2005).

Sexualidade, busca mobilizar a expressão do prazer corporal como forte motivação para viver e aprender a expandir esse prazer para as pequenas coisas da vida.

Nesse processo, mobiliza o Inconsciente Vital e o prazer cenestésico ao estimular as impressões sensoriais internas do organismo nas quais não dependem somente dos órgãos dos sentidos.

Criatividade é compreendida como o processo de transbordamento do ser. Visa ampliar a capacidade de deslumbramento com o existente, fluindo na abundância e na ampliação da nossa percepção. Neste processo, expressamos nossa identidade e transformamos nossa vida em uma obra de arte.

Afetividade é a capacidade de se afetar, de se vincular com a vida e com os seres. Está intrinsecamente ligada ao sentimento de empatia, de se colocar no lugar do outro com consciência ética.

Transcendência é pautada na experiência suprema de unidade com o todo. Desenvolve a capacidade de ir além do ego e dos limites corporais em estados regressivos. Não se renuncia a identidade, mas se reconhece o outro e o universo como partes de si mesmo.

Objetivo

O objetivo deste estudo foi de verificar se ocorreram ou não alterações do estado de ânimo, antes e depois da prática de uma aula semanal de Biodanza, durante as aulas de Educação Física, junto aos estudantes do 3º ano do EM/CA/UFSC matriculados na modalidade de Yoga.

Metodologia do estudo

O estudo foi realizado com os 15 alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matriculados na disciplina de Yoga, no ano letivo de 2023, e com idade entre 17 e 18 anos. Todos os alunos e pais assinaram o Termo de Consentimento, com o acordo em participar deste estudo. Treze alunos autorizaram o uso de imagem. Os nomes dos alunos aqui citados são fictícios.

O presente estudo pode configurar-se como um estudo de caso (Luna, 1998), pois visa compreender uma situação específica, num contexto delimitado, e como pesquisa-ação (Thiolet, 2011), uma vez que existiu entre o professor/pesquisador e alunos participantes um envolvimento participativo. Neste processo, o pesquisador tem um papel ativo na busca de equacionar os problemas obtidos, acompanhando e avaliando as ações, na medida em que vão ocorrendo.

A coleta das informações ocorreu nos meses de maio a agosto de 2023, totalizando 9 aulas com prática de Biodanza. Ocorreu mais uma aula aberta de Biodanza, para a comunidade do CA, durante a realização da Olimpíada do colégio. Nem sempre foi possível manter a prática semanal, em decorrência das demais atividades propostas pela escola, tal como a preparação para os jogos escolares, e feriados que aconteceram nos dias previstos para as aulas de Biodanza, nas aulas de EF.

A coleta das informações aconteceu por meio do preenchimento de uma tabela sobre a percepção do estado de ânimo, a partir da escolha de uma locução⁸ no início (preenchendo com o número 1) e ao final (preenchendo com o número 2) de cada aula/sessão de Biodanza.

Esta tabela foi elaborada inspirando-se na LEA (Lista de estados de ânimo), desenvolvida por Volp (2000). A autora propôs um número reduzido de locuções que pudessem caracterizar as principais dimensões das emoções, associando-as a desenhos de faces. Neste estudo, por se tratar de adolescentes, apenas listamos uma gama de sentimentos e emoções, nas quais os alunos colocaram a percepção do seu estado de ânimo. A cada início e final da aula os alunos respondiam: Como você está se sentindo agora? Agradável; Alegre; Ansioso(a); Ativa(a); Calmo(a); Cansado(a); com medo; Confiante; Desagradável; Desenergizado(a); Energizado(a); Estressado(a); Feliz; Focado(a); Irritado(a); Leve; Livre; Nervoso(a); Pesado(a); Preocupado(a); Preparado(a); Preso(a); Seguro(a); Tranquilo(a); e triste.

As informações coletadas foram tabuladas em gráficos disponíveis no EXCEL. Os dados foram analisados de forma qualitativa objetivando verificar os efeitos da Biodanza nas alterações do estado de ânimo dos alunos antes e depois de cada sessão desta prática corporal.

⁸ Cada locução diz respeito a um estado de ânimo, tal como: alegre, triste, etc. que é indicada na tabela de percepção do estado de ânimo de cada aluno.

As aulas de Biodanza ocorreram uma vez por semana com os seguintes temas: 1. Integração grupal; 2. Ritmo; 3. Coordenação afetiva motora; 4. Identidade; 5. Sexualidade; 6. Vitalidade; 7. Afetividade; 8. Criatividade; 9. Transcendência.

Metodologia de aplicação das sessões de Biodanza

Trabalhar com adolescentes é sempre um desafio. Inserir Biodanza na escola, para adolescentes, na função de professora de EF, em horário de aula, foi um desafio ainda maior em função das sutilezas, cuidados e detalhes que não podem passar despercebidos na condução dessa metodologia de integração humana.

Antes de iniciar as aulas de Biodanza, nas aulas semanais de Yoga, havíamos trabalhado conteúdos relativos às emoções e sentimentos, tais como a anatomia das emoções (sistema límbico); como emoções e sentimentos de valências negativas, não elaborados, poderiam ocasionar tensões e dores corporais; hormônios do estresse e do bem estar; uma introdução sobre couraças musculares na perspectiva reichiana; sobre os princípios da comunicação não violenta, sobre linguagem corporal, até chegarmos aos conteúdos relativos aos chakras⁹.

Tais conteúdos possibilitaram a abertura, o interesse e a curiosidade para os alunos experimentarem essa nova prática corporal que poderia, através da música e da dança, ajudar a dissolver tensões por eles identificadas em seus corpos e a gerenciar melhor suas emoções. E, como professora, foi possível vislumbrar a ocasião de oferecer aos alunos a vivência de movimentos integradores, agregados à expressão do afeto no ambiente escolar.

Além disso, enquanto professora de EF, que trabalha com o movimento humano e o corpo como instrumentos de trabalho pedagógico, necessariamente voltei minha atenção sobre a pauta de movimentos propostos pela metodologia de Rolando Toro para o planejamento das aulas. Essa pauta é pensada seguindo movimentos mais “densos/potentes”, tais como os de base rítmica, coordenação, controle voluntário, reciprocidade, agilidade, resistência; para aos poucos a inserção de movimentos mais

⁹Chakra “é uma palavra sânscrita que significa roda, disco – centro de energia. São centros de captação e distribuição de energia vital. São espirais de energia girando em velocidade” (Parker, 2009, p. 47).

“sutis/sensíveis” como fluidez, eutonia, sinergismo, equilíbrio, expressão e leveza¹⁰.

Segue abaixo tabela com a síntese da pauta de movimentos que foram propostos seguindo uma certa progressividade com as linhas de vivência, nas nove sessões desenvolvidas com os alunos.

| Aula | Objetivo | Principais categorias de movimento |
|----------------|----------------------------|--|
| 1 ^a | Integração grupal | ritmo/contato/feedback/ reciprocidade/sinergismo |
| 2 ^a | Ritmo | ritmo/coordenação/agilidade/ sincronização |
| 3 ^a | Coordenação afetivo-motora | ritmo/agilidade/reciprocidade/sinergismo/sintonização |
| 4 ^a | Identidade (Terra) | ritmo/resistência/coordenação/controlado voluntário |
| 5 ^a | Sexualidade (Água) | ritmo/melodia/fluidez/sintonização/eutonia/reciprocidade |
| 6 ^a | Vitalidade (Fogo) | ritmo/potência/resistência/ímpeto/equilíbrio/sinergia |
| 7 ^a | Afetividade (Ar) | leveza/fluidez/eutonia/equilíbrio/flexibilidade |
| 8 ^a | Criatividade (Éter) | sintonização/euritmia/elasticidade/expressão |
| 9 ^a | Transcendência (Todos) | equilíbrio/giro/elasticidade/extensão/sintonização/sinergia/euritmia |

Tabela 1. Síntese da pauta de movimentos proposta para cada aula

Através dessa proposta, buscávamos transformar o corpo “de rígido, engessado, desajeitado para ondular, leve e fluido, gracioso, sensual, expressando encanto, harmonia, beleza” (Santos, p. 33, 2019).

Outro destaque importante é que uma sessão de Biodanza caracteriza-se metodologicamente por uma certa ritualidade. Inicia-se por 1. Roda verbal; 2. Roda de boas-vindas; 3. Movimentos de integração motora: caminhadas individuais, exercício de sincronização rítmica (caminhadas em duplas), danças rítmicas, jogos de vitalidade, atividades lúdicas; 4. Exercícios ponte de harmonização grupal: danças expressivas, danças arquetípicas; 5. Exercícios de fusão grupal (regressão/integração afetiva e grupal): cerimônias de regressão, grupos compactos, dar e receber continente; 6. Ativação progressiva: roda de embalo, encontros fortuitos de diferenciação, caminhar fluido; 7. Roda

¹⁰A pauta de movimentos a ser proposta nas sessões de Biodanza varia entre ritmo, potência (ímpeto vital), controle voluntário, resistência, coordenação, equilíbrio, fluidez, eutonia, sintonização, expressão, euritmia, sinergismo, elasticidade, extensão, agilidade, leveza e flexibilidade.

final (harmonização e integração num estado sereno e ativado para sair da aula com segurança).

Esse processo de integração motora inicia com movimentos rítmicos e de efeitos euforizantes (para ativar o sistema nervoso simpático com ação adrenérgica), passando para uma fase de desaceleração com movimentos melódicos, para, progressivamente, induzir a estados regressivos (ativando o sistema nervoso parassimpático com ação colinérgica). Essa curva metodológica visa impulsionar estímulos desencadeadores de alterações psicofisiológicas que atuam na regulação do humor endógeno, trazendo a sensação de plenitude, de conexão com o todo e, conseqüentemente, de bem-estar

Enfim, uma sessão de Biodanza, visa nada mais do que potencializar:

Os movimentos naturais do ser humano (caminhar, saltar, espreguiçar-se, etc), os gestos ligados aos “costumes sociais” (dar as mãos, abraçar, embalar, acariciar...) e os gestos arquetípicos constituem modelos naturais em que se baseiam os exercícios de Biodanza (Toro, 2005, p. 138).

Pautando-se nestes pressupostos, o convite foi lançado aos alunos para se experimentarem resignificando gestos e movimentos, tornando-os dança através de músicas que visavam intensificar “a cenestesia estimulada pelas categorias motoras em ação”, tal como preconiza o autor.

Resultados

Segundo os autores pesquisados, os estados de ânimo podem ter valências positivas ou negativas, uma vez que “possuem características que variam de indivíduo para indivíduo, permitindo aos envolvidos uma ação autorreguladora, mantendo os estados de ânimo positivos, ou favorecendo a eliminação de negativos” (Deutsch, 1997 apud Moraes, 2015, p. 14). Neste caso, e pautados nos autores, podemos inferir que, assim como as emoções, os estados de ânimo positivos podem estar relacionados ao nível de prazer e entrosamento entre sujeito e o objeto/estímulo, acionando mecanismos glandulares na produção de endorfina, dopamina, serotonina e ocitocina que se traduzem na sensação de bem-estar e nas emoções e sentimentos de felicidade, satisfação, alegria, bom humor etc. Já os estados de humor de valências negativas, podem estar relacionados ao desajuste ou incapacidade de obtenção de prazer entre o sujeito e o objeto/estímulo, acionando o circuito

da produção glandular de cortisol¹¹ e remetem à raiva, tristeza, frustração, preocupação, infelicidade etc.

Os estados de ânimo positivos e negativos não são mutuamente exclusivos e podem estar presentes numa mesma situação (Faro, Pereira, 2012). É válido destacar, igualmente, que as emoções de valências negativas também são importantes e têm suas funções, desde que não sejam perenes na vida das pessoas.

Podemos observar no gráfico abaixo, a preponderância do estado de ânimo negativo sobre os positivos nas anamneses realizadas no início das aulas. Os estados de ânimo mais citados foram o de cansado, seguido de agradável e ansioso.



Gráfico 1: Percepção do estado de ânimo antes das aulas de Biodanza¹²

Podemos inferir que a preponderância nestes estados de ânimo, cansado e ansioso, podem estar relacionados ao modo de vida dos adolescentes contemporâneos, bombardeados por ecofatores negativos. Considerando que estão cada vez mais expostos ao uso excessivo dos TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), das mídias sociais e do excesso de informações, muitas vezes sem necessariamente ter um autocontrole e uma maturidade emocional para lidar com os mesmos, causando desequilíbrios de alimentação e de sono. Como efeito destes desequilíbrios, os níveis de

¹¹Produzido nas glândulas suprarrenais, “o Cortisol é “hormônio do despertar”, que nos faz acordar todas as manhãs. Ele também é considerado o “hormônio do estresse” já que tem a função básica de preparar o corpo para situações de estresse e nos ajudar a enfrentá-las. Não deixa a glicose baixar, fornecendo mais energia aos músculos e sistema nervoso (em <https://institutoconectomus.com.br/hormonios-influenciam-no-comportamento/>, consultado em 08/07/2023).

¹² Antes de cada aula: Cansado(a) (22), Agradável (13), ansioso(a) (9), alegre (7), calmo(a) (7), leve (7), tranquilo(a) (6), energizado (2), ativo(a) (1), com medo (1), confiante (1), feliz (1), irritado (2), nervoso (a) (1), preocupado(a) (1). Já desagradável, desenergizado, focado(a), livre, estressado, pesado, preparado(a), preso(a), seguro(a) e triste não foram citados. Total 81 respostas.

estresse vão aumentando e aparecendo sintomas, como desordens no humor, irritabilidade, ansiedade, entre outros, o que interfere nas relações sociais e familiares e, conseqüentemente, nos resultados dos seus estudos.

Além disso, enquanto alunos do 3º ano do EM, esse contexto social está carregado de pressões familiares, da escola e mesmo autoimpostos quanto aos resultados obtidos nas provas e trabalhos escolares, nas provas do vestibular e do ENEM e na escolha de um curso universitário. Assim como, na escolha de uma formação profissional, se lançando ou não ao mundo do trabalho.

Neste caso, é interessante pensar que os estados de ânimo cansado e ansioso podem ser o resultado de um círculo vicioso de produção de altos índices de cortisol que, em excesso, podem gerar transtornos como estresse, ansiedade, depressão (Margis *et al*, 2003).

Mesmo que estes alunos pareçam estar na fase final da adolescência, momento em que a entrada no mundo adulto depende de uma certa maturidade biológica, afetiva, emocional e intelectual, eles ainda apresentam “uma dependência necessária que lhes dá referência, por dificuldade de definição sexual, confronto com a ideologia dos pais e do mundo adulto em geral, perda das fantasias, entre outras coisas” (Coelho, Mattoso, 1994, p. 22).

A percepção do estado de ânimo dos alunos ainda pode sofrer influência e variar de acordo com o contexto psicossocial de cada um, cuja permanência parece atuar nos estados de ânimo citados. No modelo teórico da Biodanza, há igualmente a compreensão de que fatores ambientais permitem a expressão do Potencial Genético. Os ecofatores podem ser positivos ou negativos quando permitem ou bloqueiam a expressão dos potenciais humanos.

A flutuação da identidade, mais presente nesta fase da vida, faz com os alunos tenham mais dificuldades em acessar seus potenciais, muitas vezes, nem vislumbram sua existência. Sabemos que isso pode acontecer porque se criam poucas condições no cotidiano para que estes potenciais sejam expressos de forma consciente.

A Biodanza acredita que é possível criar condições ambientais (ecofatores positivos) estimuladoras da evolução dos potenciais genéticos que pulsam na vida destes adolescentes, manifestando-se e expressando-se na sua inteireza. As sessões de Biodanza buscam criar condições para que eles consigam acessar e conectar-se com estes potenciais, expressando com toda plenitude sua energia vital, “Os potenciais genéticos dos

adolescentes estão em desenvolvimento, esperando por ecofatores que facilitam sua realização a favor da saúde, da integridade, da eficiência” (Coelho, Mattoso, 1994 p. 30).

Isso se expressa como resultado da alteração dos estados de ânimo percebidos depois das sessões de Biodanza. Ao final das aulas, a percepção do estado de ânimo que mais se destacou foi alegre, seguida de agradável, leve e energizado.

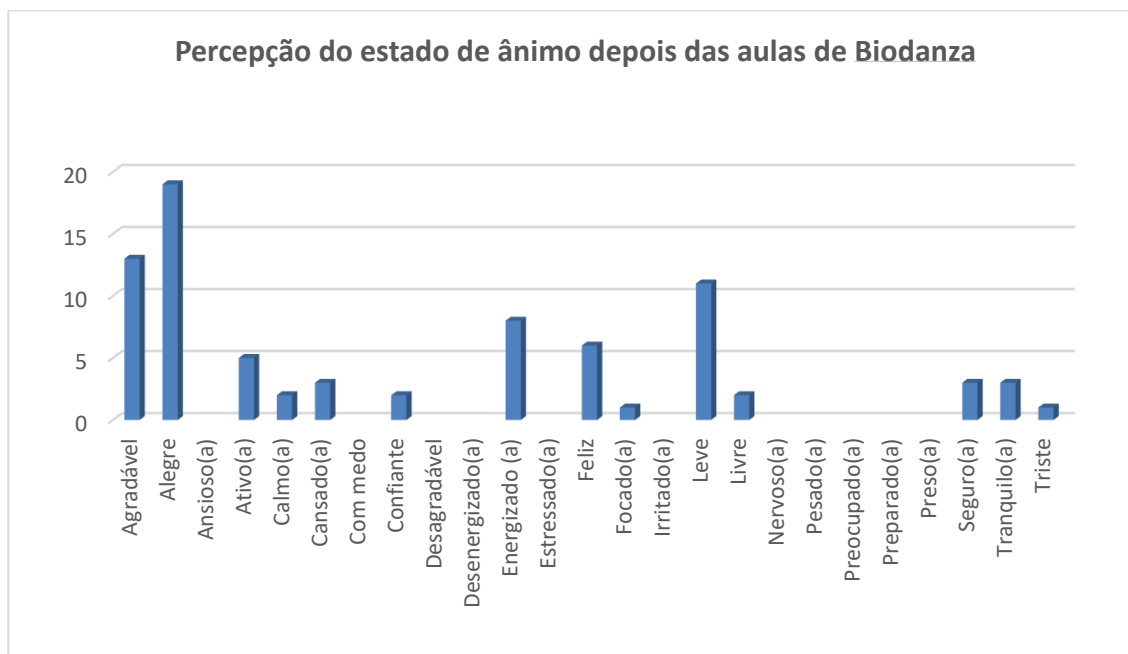


Gráfico 2: Percepção do estado de ânimo depois das aulas de Biodanza¹³

Conforme o gráfico, podemos destacar que a possibilidade de vivenciar situações emocionais positivas durante as aulas de Biodanza. O ambiente grupal acolhedor, afetivo e seguro pode ter servido como ecofator positivo para a percepção de sentimentos, como alegria, agradável, leve e energizado após as aulas. Os alunos vivenciaram situações de menor exposição ao estresse (Faro, 2012), de maior contato com a energia vital e com a expressão do potencial genético de cada um ali presente.

Essa percepção do estado de ânimo de alegria pode ser explicada, principalmente, como resultado das vivências decorrentes da linha da Vitalidade. O foco principal nos movimentos e músicas mais rítmicos e euforizantes, propostos na maioria das aulas, com destaque na parte inicial da curva, que correspondente à essas vivências mais adrenérgicas em cada sessão, seguidas de pautas mais calmas e regressivas (na lógica da ação-reposo), como explicado na parte metodológica da preparação das aulas. Neste caso,

¹³ Depois da aula: Alegre (19), agradável (13), leve (11), energizado (8), feliz (6), ativo(a) (5), cansado(a) (3), seguro(a) (3), tranquilo(a) (3), livre (2), calmo(a) (2), confiante (2), focado(a) (1) e triste (1). Já ansioso, com medo, desagradável, desenergizado, estressado, irritado, nervoso (a), pesado, preocupado(a), preparado(a), preso(a) não foram citados. Total 79 respostas.

como era grupo iniciante, foi previsto baixar menos a curva na parte relativa a estados regressivos, seguindo o princípio da progressividade.

Como vimos anteriormente, a linha da Vitalidade acontece por meio de danças e movimentos que estimulem o sistema neurovegetativo (simpático-parassimpático), a homeostase (equilíbrio interno que se conserva apesar das mudanças externas), o instinto de conservação (luta e fuga), resultando em energia para a ação. Desta forma, mobiliza a energia, o ímpeto vital e a conexão com a vida, com fortes motivações para viver, uma vez que faz pulsar o inconsciente vital. É muito provável que essa percepção de estar alegre resultou deste processo, pois a Biodanza acredita que quem tem a capacidade de se alegrar, tem energia para viver.

No gráfico comparativo abaixo, é possível visualizar melhor as permanências e mudanças na percepção do estado de ânimo, antes e depois das sessões de Biodanza para os sujeitos pesquisados:

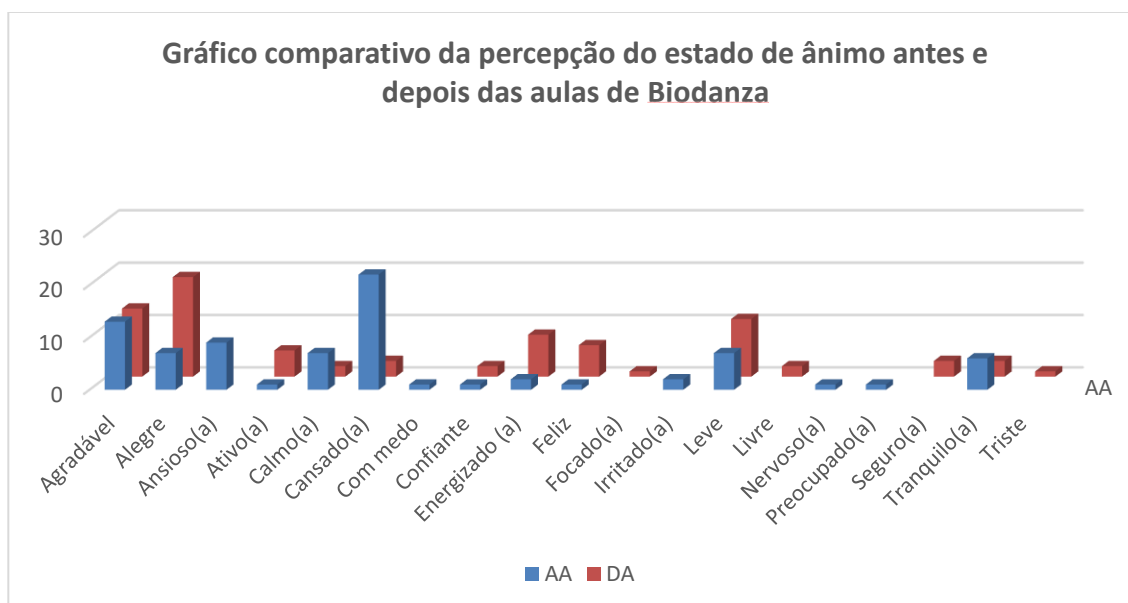


Gráfico 3: Gráfico comparativo da percepção do estado de ânimo antes e depois das nove sessões de Biodanza

As percepções de se sentir cansado e alegre colocam-se como destaques e parecem ser indicativos de diferentes ecofatores, que se expressam nas sensações corporais e emocionais propiciadas antes e depois das aulas de Biodanza.

Interessante destacar a percepção da sensação de se sentir agradável, presente como o segundo estado emocional mais citado antes e depois das sessões de Biodanza. Essa percepção agradável, pode ser o resultado do processo de regulação do humor endógeno dos estudantes. Como vimos, ao mobilizarmos o ímpeto vital, acontece o

processo de conexão com o inconsciente vital, as células se reorganizam e equilibram o humor endógeno. Uma vez que há equilíbrio entre movimento, ímpeto e repouso, a homeostase do organismo é estimulada e se mantém relativamente constante, independentemente das alterações que ocorrem no meio externo.

Podemos observar que a percepção do estado de ânimo alegre, calmo e leve aparecem como destaques antes das aulas (depois de cansaço, que ficou bem à frente na quantidade de citações), leve, energizado, feliz e ativo, após as aulas. O que parece consolidar um estado de ânimo de valências positivas e como resultado de ecofatores positivos no próprio ambiente escolar, inclusive nas aulas de Biodanza.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi de verificar se ocorreram ou não alterações do estado de ânimo, antes e depois da prática de uma aula semanal de Biodanza, durante as aulas de EF, junto aos estudantes do 3º ano do EM/CA/UFSC matriculados na modalidade de Yoga. Os dados demonstraram que ocorreram alterações significativas nos estados de ânimo dos estudantes em questões, com destaque para cansado no início das aulas e alegre ao final.

Ao vivenciarem e perceberem a possibilidade de haver diferenças entre os estados de ânimo negativos e positivos, como um processo dinâmico e passageiro - que pode ser alterado, no caso, com a prática da Biodanza e seus consequentes efeitos sobre o humor endógeno de cada um-, parece ter sido uma grande contribuição para os alunos que participaram desse estudo. Esperamos que essa aprendizagem continue e os ajude a lidar com os inúmeros desafios que terão na vida.

Se evidenciamos a alteração do estado de ânimo dos alunos ao final das aulas (alegria, agradável, leve e energizado), cujos efeitos parece, aos poucos, também no início das aulas (agradável), podemos inferir que este processo parece ter oferecido a possibilidade de conectarem-se com seu potencial genético/inconsciente vital de forma progressiva, mas que podem ter mobilizado o ímpeto vital que lhes auxiliará nas ações, decisões e escolhas da vida, de forma mais consciente e responsável.

Salientamos a importância da roda verbal neste processo de tornar consciente seus desafios e suas conquistas, momento em que puderam manifestar suas experiências quanto às percepções, descobertas, e desconfortos, elaborando-as coletivamente. Nela,

transformaram essa experiência em uma nova vivência de acolhimento e cuidado, criando um núcleo e um ninho afetivo no universo escolar.

A possibilidade de falar sobre estes desconfortos revelou a estes adolescentes que estão em um mundo em movimento, com dificuldades e potencialidades, como bem foi explicitado por Luísa, em sua autoavaliação ao final do processo¹⁴:

No início, confesso que estava um pouco receosa e até senti um pouco de vergonha. Mas, depois dos primeiros 20 minutos de aula, começo a me sentir mais relaxada, como se um peso tivesse sido retirado dos meus ombros. Foi surpreendente perceber como todos na sala de aula estavam passando por experiências parecidas. Todos nós compartilhamos desafios e inseguranças semelhantes. Isso fez com que eu me sentisse conectada com os outros de uma forma que nunca havia experimentado antes. O ambiente se tornou tão acolhedor que todos nós nos sentimos à vontade para sermos nós mesmos, sem medo de julgamento. Isso foi incrivelmente energizante e liberador. No geral, essas aulas não apenas me deixaram tranquila, mas também me ajudaram a crescer como pessoa. Elas me mostraram que todos nós temos nossos próprios desafios e inseguranças. É incrível como uma experiência tão enriquecedora pode começar com um pouco de nervosismo, mas se transformar em algo tão poderoso e transformador. (Depoimento da aluna Luísa).

Ao terem a oportunidade de realizar uma leitura sobre as percepções corporais dos outros e de si mesmo, expressando-as com o continente do grupo em feedback, realizaram o exercício de perceber empaticamente o outro e a si mesmo.

Além do mais, as vivências ofereceram inúmeras situações corporais de comunicação não verbal, momento em que cada um pôde se expressar e exercitar a leitura corporal da ação e da intenção do outro no movimento, exercitando a reciprocidade.

Nesse processo, os alunos foram aos poucos se metamorfoseando nos novos encontros e, em grupo, permitindo-se e descobrindo novas possibilidades de si junto com o outro. Esperamos que isso tenha tido um efeito potencializador de autoconfiança e autoestima.

Na Biodanza, o grupo é considerado como constituinte de um núcleo afetivo e como estruturante de uma identidade saudável. Sabemos que a identidade vai se formando e se consolidando em novas experiências, sobretudo nesta fase da vida, em que ainda estão abertas possibilidades de mudar estruturas da personalidade.

¹⁴ Os depoimentos que serão relatados não foram utilizados como objeto de análise da pesquisa, mas estão aqui de forma a explicitar como foi a experiência do ponto de vista dos alunos. Todos os nomes são fictícios.

Percebemos com satisfação as situações de superação de constrangimentos e de medos de entrega nas vivências, através da expressão da ludicidade, da afetividade e da criatividade. Como vimos, a linha da vitalidade esteve muito presente nas vivências oferecidas. Ela proporciona o contato com nossos instintos e a permissão para viver a criança em cada um, participando da estruturação de um adulto integrado.

Percebeu-se que vivenciaram momentos em que puderam reconectar com a expressão da alegria e da liberdade dos movimentos presentes na infância. Tais experiências, possivelmente, produziram novos circuitos neurais e criaram novas memórias de expressão e de aceitação da criança que já foi e, ao mesmo tempo, facilitando o encontro com o jovem em processo, sem rompimentos e com aceitação de si (Coelho, Mattoso, 1994).

“Gostei bastante das aulas de Biodanza e não achei nenhuma aula ruim até então. Essas aulas mexeram muito com meu lado emocional e a minha convivência com os outros principalmente as últimas aulas, aonde trabalhamos o sentimento de amor com nós próprios e com o próximo, essa aula mexeu muito com meus sentimentos foi como uma roda gigante eu começava no topo muito feliz e ia descendo e depois subia de novo, quando acabava a aula eu ficava triste, pois misturava muitos sentimentos e vivências, além de eu querer continuar com a aula o dia todo, mas depois de sair conseguia ficar feliz vendo as coisas ao meu redor de um jeito diferente”(Depoimento do aluno Tales).

Neste contexto, inferimos que os alunos puderam exercitar o contato consigo e com os colegas de forma mais plena e sob um prisma mais alegre, afetivo e amoroso, uma vez que o contato pela via do afeto desenvolve “a fraternidade e solidariedade; vincula e aproxima quando for o caso e sua escolha” (Ibid., p. 44). Isso se evidencia nos depoimentos abaixo:

“Eu achei bem diferente as aulas de Biodanza, não imaginei que seria o que foi! Uma atividade que chamou bastante a minha atenção foi quando estávamos trabalhando o chakra do coração, que tínhamos que mover nossos braços lentamente ao redor de nós mesmos, eu me senti bem conectada comigo mesma” (Depoimento aluna Carla).

“(...) a atividade que eu mais gostei das aulas foi a de entregar uma flor que representava o nosso coração para os colegas, foi a que eu mais gostei pois achei o significado muito bonito e é um ato muito significativo entregar o coração nos dias de hoje que as pessoas então muito fechadas e individualizadas” (Depoimento da aluna Fernanda).

Finalmente, esperamos que este exercício de identificar estados de ânimo antes e depois das sessões de Biodanza, nas aulas de EF, tenha servido como ferramenta

importante de autoconhecimento, que faça parte do cotidiano destes alunos. Aliado à mudança gradual de atitudes e de autopercepção, pode ser o início de um lindo caminho de autodesenvolvimento. Ao fazer brilhar ainda mais a luz presente em cada um deles, esperamos abrir novos caminhos para se conectarem com a sacralidade da vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

COELHO, H.A., MATTOSO, M.D.Q. **Biodança com adolescentes**. Niterói, RJ: edição da autora, 1994.

FARO, A; PEREIRA, M.E. Estresse, atribuição de causalidade e valência emocional: revisão de literatura. In. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. RJ, v.64, v.2, 76-92, 2012.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1998.

CONCEIÇÃO, V.J.S. da, MINELLI, D. S.; PETERS, L. L.; NEDEL, M. Z.; Conceição, V., J. S. da. Estruturação curricular da modalidade de Educação Física no Colégio de Aplicação da UFSC. **Revista SobreTudo** (Florianópolis), v.11. n. 2, p. 145-168, 2020.

MARGIS, R.; PICON, P.; COSNER, A.F.; SILVEIRA, R. de O. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. In. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. RS, v. 25 (Suplemento 1), 65-74, 2003.**

MORI, P.; DEUTSCH, S. Alterando estados de ânimo nas aulas de Ginástica rítmica com e sem a utilização de música. **Motriz**, Rio Claro. V.1, n.13, 2005, p. 161- 163.

MORAES, L.C. **Análise do estado de ânimo de escolares participantes do programa Mais Educação de uma escola municipal de Florestal/MG**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – IBF, Universidade de Viçosa, Florestal-Minas Gerais, 2015.

PACKER, M. L. G. **A senda do Yoga: filosofia, prática e terapêutica**. 4 ed. Blumenau: Nova Letra, 2009.

SANTOS, M. L. P. **Biodança: Vida e plenitude**. 2º Ed. Belo Horizonte: Edição da autora, 2019.

THIOLET, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORO, R.A. **Biodanza**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Olavobrás, 2005.

VOLP, C. M. **LEA para populações diversas**. Rio Claro: UNESP, 2000. Relatório Trienal apresentado à CPRT, UNESP.

Notas de autoria

Leila Lira Peters é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Contato: leilapters.pteres@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8871-5907>

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6068409827713081>

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 16/09/2024


Aprovado em: 26/11/2024

Publicado em: 27/12/2024

HABITAÇÃO E MORADIA: OS ESPAÇOS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA UFV NA CIDADE DE VIÇOSA (MG)


Housing and dwelling: the spaces of residence of UFV high school students in the city of Viçosa (MG)

 **Eric Matheus Faria Martins**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8792-3549>

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, Brasil
Bolsista PIBIC-EM/CNPq 2021-2022. Universidade Federal de Viçosa, CAp/Coluni, Viçosa, Brasil
Contato: ericmatheus@ufmg.br

 **Leomar Tiradentes**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, CAp/Coluni, Viçosa, Brasil
Contato: leotiradentes@ufv.br

Resumo: O cenário pandêmico instaurou-se como um fenômeno que modificou todas as estruturas, até então, consolidadas, afetando, também, o município de Viçosa-MG. A pandemia gerou a devolução de inúmeros imóveis alugados aos proprietários ou imobiliárias. A entrega desses imóveis também ocorreu para os alunos do Colégio de Aplicação da UFV (CAp/COLUNI), principalmente, para os que estão no último ano do ensino médio. Diante desse quadro, uma dúvida surgiu: como moravam esses alunos? Eles devolveram suas residências durante a pandemia? A partir disso, a presente pesquisa visa sanar essas dúvidas, seguindo como objetivo a identificação e análise de como residem e que tipo de moradia utilizam os alunos do CAp/COLUNI e averiguar os impactos dessas no processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, de caráter geográfico, que se utilizou da aplicação on-line de questionário para os alunos do colégio visando compreender a relação entre o tipo de moradia, a qualidade de vida e a urbanização de Viçosa. Portanto, conclui-se, através dessa pesquisa, que os meios de habitação operam como um mecanismo capaz de influenciar no processo de ensino-aprendizagem, além disso, essa pesquisa demonstrou que a pandemia afetou, nas mais diversas formas – moradia, ensino e economia –, os alunos do CAp/COLUNI.

Palavras-chave: Geografia urbana; Habitação; Moradia estudantil; Colégio de Aplicação.

Abstract: The pandemic established itself as a phenomenon that modified all the structures, so far, consolidated, also affecting the municipality of Viçosa-MG. The pandemic caused the return of countless rented properties to the owners or real estate agents. The return of these properties also occurred for the students of UFV application college (CAp/COLUNI), mainly for those who are in their last year of high school. Given this picture, a question arose: how did these students live? Did they return to their residences during the pandemic? From this, the present research aims to answer these questions, following the identification and analysis of how the CAp/COLUNI students live and what kind of housing they use, and to investigate the impacts of these on the teaching-learning process. Methodologically, this is a case study of a qualitative nature, of geographic character, which will use the online application of a questionnaire to the students of the school in order to understand the relationship between the type of housing, the quality of life and the urbanization of Viçosa. Therefore, it is concluded through this research that the means of housing operate as a mechanism capable of influencing the teaching-learning process; moreover, this research has shown that the pandemic has affected, in the most diverse ways - housing, teaching and economy - the students of CAp/COLUNI.

Keywords: Urban Geography; Housing; Student housing.

Introdução

Durante o final da segunda década do século XXI, o mundo foi afetado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, popularmente denominado de Covid-19. Esse vírus causou uma enorme crise em diversos setores da sociedade, como nas áreas da saúde, da política e da economia. Por ter afetado toda a infraestrutura vigente, a sociedade, de maneira em geral, se viu paralisada em função dessa crise de saúde, afetando, também, a cidade de Viçosa e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Com a paralização das atividades acadêmicas, devido à pandemia observou-se um evento atípico: a devolução e a descontratação dos imóveis de aluguel por parte dos alunos. Esse evento ocasionou um fluxo migratório de retorno dos estudantes para as suas cidades de origem causando à cidade potencial prejuízo econômico, considerando que, grande parcela dos estabelecimentos comerciais tinha como principal fonte de renda e lucro esse grupo social.

Os discentes do Colégio de Aplicação da UFV (CAp-COLUNI) também foram afetados pela paralização das atividades acadêmicas no campus, uma vez que, com o fim das atividades presenciais no colégio, os alunos se viram obrigados a fazerem o mesmo fluxo migratório que os alunos do ensino superior fizeram. Com isso, tiveram que renunciar as suas moradias, habitações, espaços de convivências, entre outros.

Colégio de Aplicação é uma instituição de ensino de nível infantil, fundamental e/ou médio gerido por uma instituição de ensino superior e intenta, principalmente, fornecer estágios supervisionados aos licenciandos dessas instituições. Por sempre receber graduandos dos cursos de licenciatura, esses colégios servem como campo de experimentação para novas didáticas e pedagogias, aliando teoria e prática. O Ministério

da Educação reconhece no Brasil, a existência de 24 escolas federais caracterizadas como de aplicação. Há, ainda, colégios de aplicação na esfera estadual e particular de ensino.

É a partir desse acontecimento que surgiram as seguintes indagações: como moravam os alunos do CAP-COLUNI? Eles devolveram suas residências durante a pandemia?

O CAP-COLUNI figura, desde 2009, como uma das melhores escolas públicas do Brasil, seguindo métricas de aproveitamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹. Essa colocação trouxe destaque em âmbito nacional à instituição, ocasionando um aumento expressivo de alunos interessados em realizar o seu Ensino Médio optando por morar em Viçosa.

A experiência inicial de morar sem pais e/ou responsáveis gera, nesses estudantes, um enorme impacto em função da nova rotina na cidade, eles precisarão criar novos laços, aprender a lidar com os problemas diários sozinhos e, principalmente, se adaptar à nova realidade e à nova moradia. É a partir dessa situação que surge outra indagação: os meios de moradia dos estudantes do CAP-COLUNI interferem no processo de ensino-aprendizagem?

A presente pesquisa visou compreender como os alunos do CAP-COLUNI residem na cidade de Viçosa e se essas moradias interferem em seus aprendizados e os impactos que o cenário pandêmico em que o Brasil se inseriu no final da segunda década e início da terceira década do século XXI, gerou para esses estudantes, além de analisar os efeitos da devolução dos imóveis na cidade. Em síntese o objetivo foi identificar e analisar quais eram as formas de moradia e como residiam os alunos do Colégio de Aplicação da UFV.

A metodologia da pesquisa inicia-se a partir de um referencial teórico de caráter geográfico que aborde os conceitos de habitação, moradia e especulação imobiliária, enquanto agentes estimuladores do modo de vida e do espaço urbanizado, ampliando as discussões à medida que aprofundamos a temática aqui abordada.

Quanto à natureza do estudo, a pesquisa teve um caráter descritivo e de natureza exploratória, devido necessidade de se conhecer quais são os tipos de moradias que os alunos possuem/alugam e como que usufruem desse espaço. Como opção metodológica, a análise descritiva, através do estudo de caso, que visa descobrir como o uso dessas moradias contribuem para a valorização econômica do espaço geográfico de Viçosa (MG).

Os dados e informações obtidos na pesquisa serviram para construir uma ideia de quem usa o espaço urbano da cidade. A obtenção desses dados se deu, através de leituras e análises de material bibliográfico e através da aplicação de um questionário, de forma remota, usando a ferramentas da plataforma *Google*, evitando qualquer contato direto com os participantes.

¹ Disponível em: <https://www.cpa.ufv.br/sem-categoria/cap-coluni-e-a-melhor-escola-publica-do-pais-e-cedaf-fica-entre-as-mais-bem-colocadas-de-minas-em-ranking-de-desempenho-no-enem/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

O público-alvo foram os alunos do CAp/COLUNI de todas as séries do ensino médio, regularmente matriculados na instituição no ano de 2021 e que de forma remota foram convidados a responderem um questionário voluntariamente.

Inicialmente, após definição dos elementos teórico-metodológicos que constituem a temática proposta, realizou-se uma revisão de literatura, que é um aprofundamento das investigações sobre o tema, apontando suas variáveis e conjecturas.

Num segundo momento, iniciou-se a fase de aplicação de questionário junto ao público-alvo, criando posteriormente um conjunto de informações que serviu de base para subsidiar as futuras análises da pesquisa.

Na etapa seguinte, o foco esteve no avanço da pesquisa e dentro da metodologia proposta, buscando analisar e interpretar os dados obtidos e criar as condições para chegarmos às avaliações e resultados. Por último, a revisão final nos levou as conclusões sobre a temática e sua posterior divulgação junto à instituição.

Em síntese, a metodologia empregada é uma análise descritiva/qualitativa que objetiva compreender a importância e a realidade de como vivem os estudantes do CAp/COLUNI no espaço geográfico de Viçosa (MG).

Referencial teórico

Como grande parte das cidades interioranas de Minas Gerais, Viçosa teve o seu processo de formação vinculada ao esgotamento da exploração de ouro e a consequente formação de pequenos vilarejos em torno de igrejas (COSTA; FARIA; FARIA, 2017). A cidade de Viçosa, fundada em meados do século XIX, figura-se como um importante polo estudantil em Minas Gerais. Em, especificamente na Zona da Mata, a cidade recebe essa fama em virtude de suas instituições de ensino superior e, também, de cursos preparatórios voltados ao ingresso às instituições de ensino.

No município de Viçosa, verifica-se um expressivo aumento populacional a partir da década de 1970. Costa, Faria e Faria (2017) constam que

Em Viçosa, onde o processo de urbanização vem se confirmando desde a década de 1970, com o aumento da população urbana [...] principalmente em função da consolidação de universidades particulares e da ampliação da Universidade Federal de Viçosa, através do programa Reuni. Foram geradas novas demandas que têm impactado o mercado habitacional da cidade e provocado mudanças na legislação urbanística e na morfologia urbana (Costa; Faria; Faria, 2017).

Desse modo, fica evidente a explosão demográfica que o município sofre desde o século XX em decorrência da ampliação da UFV e do fornecimento de novos cursos dentro do campus. Ressalta-se, ainda, que devido à grande oferta de educação que a cidade possui, estima-se que a população flutuante da cidade é de quase 20 mil pessoas (Maria,

Faria, Stephan, 2014), desse montante, a UFV “abriga” 18 mil estudantes e cerca de 1290 docentes².

A federalização e a conseqüente criação de novos cursos na UFV foram como um “ímã” para atrair estudantes universitários para a cidade. É a partir dessa fase que a cidade de Viçosa começa a figurar-se como Cidade Universitária. A cidade recebe esse título pelo fato de grande parte da economia da cidade ser baseada nos serviços e comércio ofertados aos estudantes da cidade. Segundo Nogueira (2008), cidade universitária pode ser entendida como “cidades que se desenvolveram em torno de uma universidade”. A autora cita os casos de Viçosa (Minas Gerais/BR), Exeter (Devon/Inglaterra) e West Lafayette (Indiana/EUA).

Essa mesma federalização também foi responsável por profundas mudanças na estrutura urbana para atender a demanda de novos profissionais e alunos, ocorrendo, inclusive, perda de patrimônio arquitetônico e histórico. Nessa perspectiva, observa-se uma característica peculiar que a maioria das cidades que passaram pelo processo de urbanização sofreram, a substituição de seus casarões e de construções históricas por prédios, o que se denomina de verticalização (ZACCHI, 2009, p. 29), fenômeno, também, observado em Viçosa.

Somekh (1997) compreende verticalização como

A multiplicação efetiva do solo urbano, possibilitada pelo uso do elevador. A essa ideia associam-se a característica da verticalidade, o aproveitamento intensivo da terra urbana (densidade) e o padrão de desenvolvimento tecnológico do século XX, demonstrando a relação verticalização/adensamento (Somekh, 1997, p. 20).

Por ter sofrido um rápido processo de urbanização, muitas vezes de forma desordenada, adjunto à verticalização do centro urbano, no eixo da Av. P. H. Rolfs difundiu-se na cidade, um processo de especulação imobiliária.

O processo de especulação imobiliária pode ser empreendido, segundo Weise *et al* (2013) como um ciclo da vida imobiliária em que grupos físicos e jurídicos promovem a exploração de determinados espaços motivados por lucros temporais fundamentados no crescimento em curto prazo.

Trazendo essa questão para a cidade de Viçosa, Zacchi (2009) considera que a UFV se estrutura como um fixo de importância regional, dessa forma, atua de forma decisiva nos preços dos imóveis na área central da cidade, valorizando o centro, causando maior densidade e um intenso processo de verticalização nessa região, ao passo que os bairros periféricos, perdem parte de seu valor econômico à medida que possuem sua densidade reduzida.

De acordo com Santos (1993)

² Disponível em: <https://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2021/08/UFV-EM-NÚMEROS-2021-CORRIGIDO.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

A especulação imobiliária deriva da conjugação de dois movimentos convergentes: a superposição de um sítio social ao sítio natural, e a disputa entre atividades ou pessoas por dada localização. A especulação se alimenta desta dinâmica [...] É assim que certos pontos se tornam mais acessíveis, certas artérias mais atrativas e, também, uns e outras, mais valorizados. (Santos, 1993, p. 96)

As visões de Santos (1993) e Zacchi (2009) convergem a partir do entendimento mútuo que a especulação imobiliária é um processo que apenas é possível com uma dinâmica de supervalorização em determinadas áreas devido a uma disputa de poder por esses locais.

Influenciada pela UFV, a urbanização viçosense evoluiu e possibilitou a atração de mais universitários para a cidade necessitando a criação de novas habitações para atender a essa demanda crescente.

Segundo Pasternak (2016), habitação é um conceito amplo e foge de uma noção singular, uma vez que, a partir do momento que entendemos que vivemos em uma sociedade mista e multicultural, a noção que um povo tem de habitação pode divergir do conceito que outro grupo social tem.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2010, *apud* Pasternak, 2016, p.1), é necessário apontarmos quatros pilares para definir habitação, são eles: casa, lar, bairro e comunidade. Casa - a estrutura física em que se habita; lar - engloba questões sociológicas da existência humana, como estrutura social, afetiva, econômica e familiar; bairro - outras estruturas físicas que englobam o perímetro da casa; comunidade - entendida como o grupo social que reside em um bairro específico. Nessa linha de raciocínio da OMS, podemos entender que o conceito de habitação é construído a partir de uma série de fenômenos de caráter geográfico e social.

Divergindo da OMS, Lira (2009), argumenta que a habitação apenas denota o pragmatismo da casa, ou seja, a habitação é a função utilitária da estrutura casa: o habitar (LIRA, 2009). As visões da OMS e de Lira divergem a partir do momento que, para a OMS, a habitação não é um elemento pragmático da casa, pelo contrário, casa é um dos elementos que constroem a noção de habitação.

É comum associarmos moradia à casa, no entanto, essa afirmativa é um tanto equivocada. Casa, a estrutura física edificada ao solo, faz parte do morar, mas não só e somente, morar está ligado a imensas complexidades e subjetividades, a casa se torna morada a partir do momento que, segundo Clemente (2010): “com o passar do tempo ela começa a adquirir traços de personalidade dos que ali residem”.

Nesse sentido, ao morar, os estudantes acabam extrapolando apenas a questão do ficar, pois passam a ter um sentimento de pertencimento àquele lugar em que reside. Nas palavras de Lira (2009), “dentro de todos os termos do campo doméstico, moradia é o mais complexo deles, já que reúne aquilo que é concreto, tangível, bem como todo o abstrato, o intangível do espaço edificado” (Lira, 2009, p. 48).

Nesse enfoque, moradia é muito além de um espaço físico e material, ela engloba toda a abstração e imaterialidade que se tem enquanto indivíduo. Moradia é construída a partir de elementos simbólicos e afetivos.

Em síntese, as análises teóricas apresentadas procuram delinear as justificativas que fundamentam a pesquisa, comprovando-as com as análises de dados a seguir.

Análise de dados

Como objeto de estudo, a presente pesquisa obteve uma amostra total de 103 discentes, participantes de forma voluntária, realizada entre os dias 24 de novembro de 2021 e 24 de janeiro de 2022. Os participantes da pesquisa, receberam um formulário que se destinou a atender os alunos dos triênios 19-21 (terceiro ano), 20-22 (segundo ano) e 21-23 (primeiro ano) do CAP-COLUNI/UFV, aplicado por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), devido às limitações que a pandemia impôs. O formulário foi disponibilizado aos alunos por *E-mail* e *WhatsApp*, sendo estruturado em quatro tópicos.

Identificação

A fim de que se crie uma perspectiva acerca de quem são os alunos que responderam o formulário, foi proposto como tópico inicial uma identificação dos alunos que demonstraram interesse em responder ao questionário. Os dados levantados foram: faixa etária, gênero, ano de estudo e qual é/era o seu bairro residencial em Viçosa.

Abordando a variável faixa etária, observou-se que os discentes que responderam à pesquisa, em sua maioria, 63%, apresentam faixa etária entre 16 e 17 anos. Enquanto 28% dos entrevistados tinham entre 18-19 anos e 9%, 14-15 anos. Essas faixas etárias correspondem, normalmente, aos alunos matriculados do primeiro ao terceiro do ensino médio.

O formulário foi distribuído de maneira aleatória para todas as séries, no entanto, observa-se que os discentes que responderam à pesquisa, em sua maioria, 66%, identificaram o seu gênero como feminino e, 34%, identificaram-se como masculino.

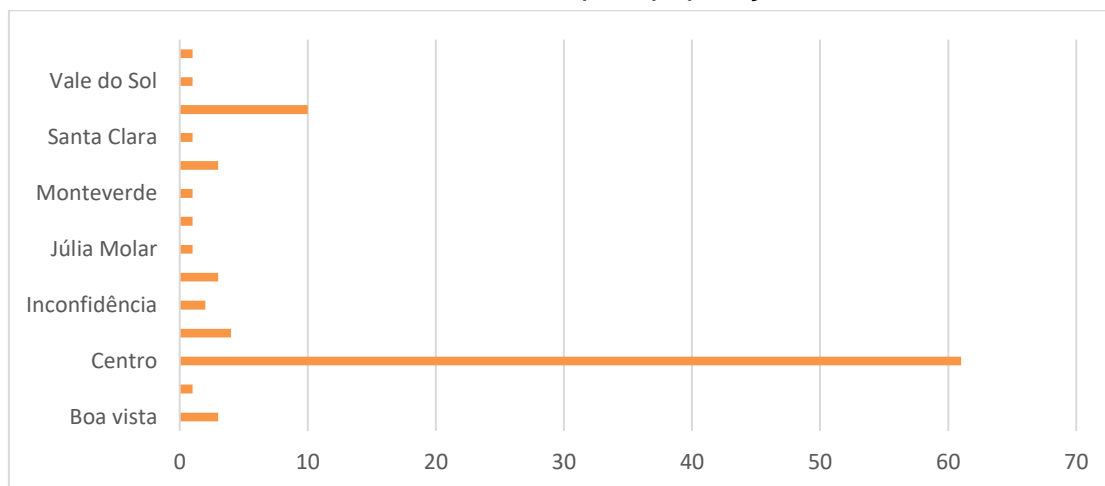
Em relação ao ano cursado no CAP-COLUNI, obteve-se que os alunos que mais responderam à pesquisa foram os alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio com 35% e 42%, respectivamente. Essa maior aderência à pesquisa se deve, entre outros fatores, a um maior interesse em participar de atividades escolares em um momento que todos se encontravam distantes fisicamente do estabelecimento de ensino. O terceiro ano teve uma menor participação na pesquisa (23%), devido ao fato de que a entrevista foi aplicada em período de vestibulares acadêmicos o que pode ter gerado um menor tempo e/ou interesse em responder ao formulário da pesquisa.

Visando identificar a localização geográfica das residências dos alunos envolvidos na pesquisa, observou-se que a UFV é um importante atrativo na escolha residencial,

estimulando grande parte da população analisada (64%) a morar ou procurar residências no Centro, que é o bairro mais próximo à universidade (Gráfico 1). Os alunos que não residem nesse bairro, em função da ausência de imóveis para locação ou pelo alto custo do aluguel, moram em bairros periféricos próximos à região central, como o bairro Santo Antônio, Fátima e outros.

A opção de morar no Centro ocorre não apenas devido à proximidade com a instituição, mas, também, morar nesse bairro significa ter uma maior disponibilidade de serviços ofertados pela cidade.

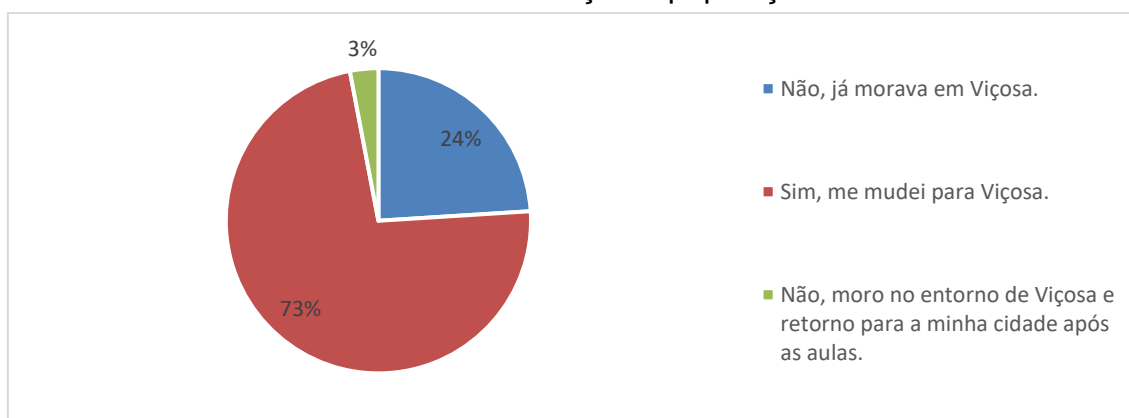
Gráfico 1: Bairros habitados pela população analisada.



Fonte: Dados dos autores (2022).

Outro quesito abordado diz respeito ao fluxo de mudança para Viçosa. A ideia nessa questão é identificar quantos alunos realizaram deslocamento para o município com o intuito de realizar o ensino médio na instituição. (Gráfico 2):

Gráfico 2: Fluxo de mudança da população amostral



Fonte: Dados dos autores (2022).

Ao analisarmos o gráfico 2, percebe-se a existência de uma migração de caráter optativa com a finalidade de estudar na instituição. A partir dos dados coletados, pode-se inferir que 73% da população analisada se mudou para Viçosa.

Observa-se, também, o fenômeno da migração pendular que ocorre entre 3% dos entrevistados. Essa migração pendular pode ser entendida como o movimento realizado pelos estudantes que se deslocam entre Viçosa e as cidades próximas, diariamente, com o intuito de realizar os seus estudos.

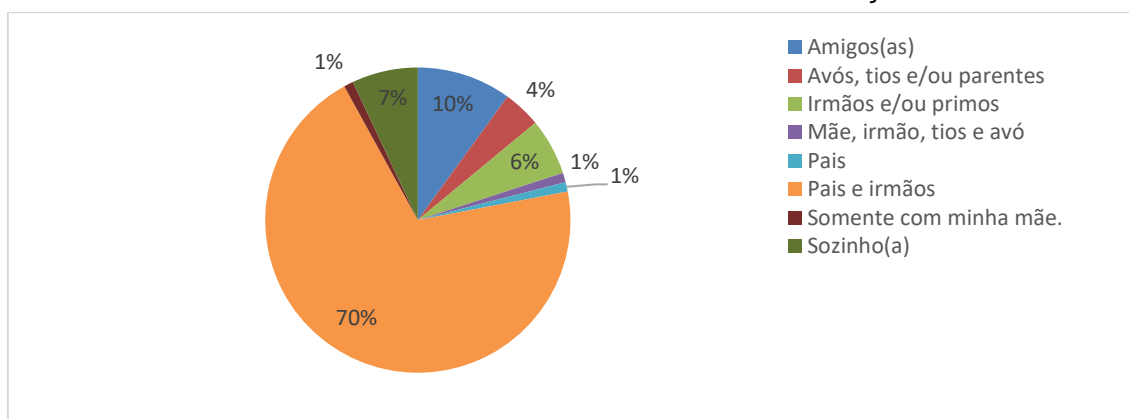
Outro aspecto observado é que 24% dos entrevistados afirmaram já residir em Viçosa, não realizando esse deslocamento.

Residência e pandemia

Num segundo momento, o questionário aplicado aos alunos do CAP-COLUNI buscou entender as variáveis que impactaram os tipos de residência durante a pandemia.

Ao analisar-se a composição do núcleo de residência (com quem residiam) da população amostral, foram identificados os seguintes dados (Gráfico 3):

Gráfico 3: núcleo social das moradias e habitações.



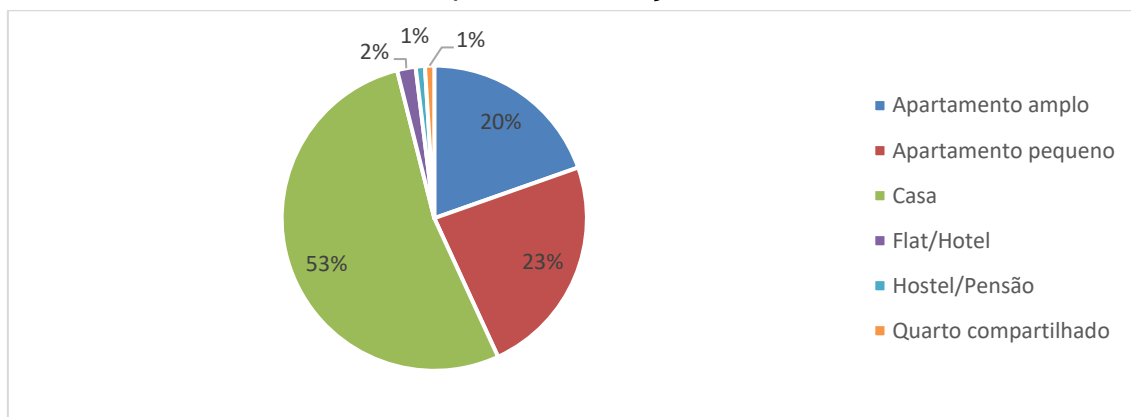
Fonte: Dados dos autores (2022).

Das respostas obtidas, 70%, afirmaram que moravam com pais e irmãos. Essa alta porcentagem deve-se a dois possíveis fatores, os alunos do primeiro ano que responderam ao questionário (35%) estavam em regime remoto de aulas e que 25% dos alunos não se mudaram para Viçosa, logo, mantiveram-se residindo com seus responsáveis, normalmente, seus pais, durante esse período.

Morar com amigos(as), avós, tios e/ou parentes, irmãos e/ou primos, mãe, irmão e avó, pais, somente com a mãe e sozinho(a), representam 10% 4%, 6%, 1%, 1%, 1% e 7%, respectivamente. Esses dados demonstram que o núcleo familiar dos entrevistados é bastante difuso no que tange as pessoas com quem eles dividiam os seus espaços de residência.

Procurando compreender os tipos habitacionais dos alunos, foram questionados quais eram os principais modos de edificações utilizados antes da pandemia (Gráfico 4). O objeto da questão visou compreender se o tipo de habitação interfere no processo de ensino-aprendizagem, como será abordado na seção III.

Gráfico 4: Tipos de edificações habitadas.



Fonte: Dados dos autores (2022).

Ao se analisar os tipos de moradia habitadas, pode-se observar que casa (53%), apartamento amplo (20%) e apartamento pequeno (23%) são as principais edificações. A porcentagem do tipo casa está em maioria devido aos mesmos fatores que acarretaram no alto índice de pessoas morando com “pais e irmãos” conforme demonstrado no gráfico 3.

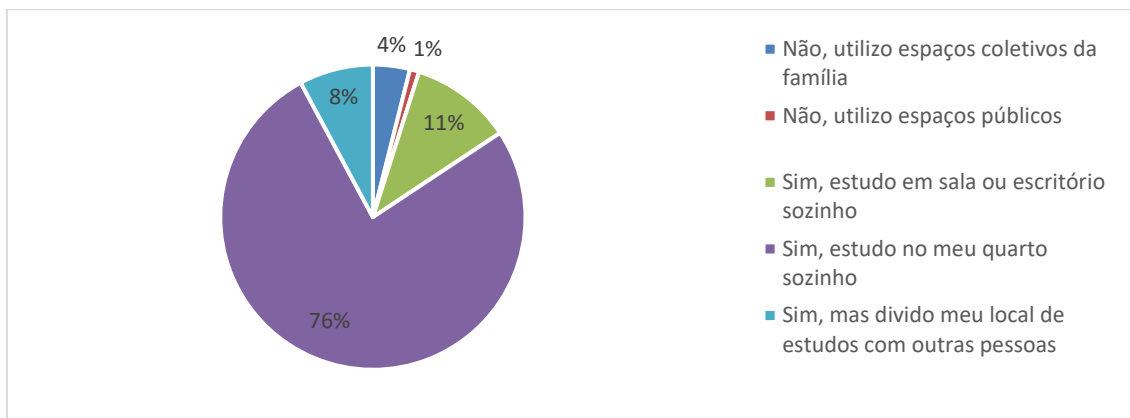
Com a intenção de identificar se os entrevistados tinham senso de pertencimento ao seu local de moradia, foi identificado, que mesmo estando distante de seus familiares e de seus ciclos sociais afetivos já consolidados, a maioria dos entrevistados (92%) afirmaram que se sentem bem em sua moradia, uma vez que, possuem afinidade com o espaço que residem, demonstrando forte senso de pertencimento, que é uma característica de lugar, um dos conceitos-chave abordados na Geografia.

O processo de ensino-aprendizagem

Com o intuito de identificar quais são os possíveis mecanismos capazes de influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos entrevistados, foi proposta a seção III. Para obter um melhor entendimento, delimitou-se aos mecanismos: local de estudo, habitação e pandemia como fatores principais.

Visando compreender se as relações que ocorrem entre a qualidade de moradia e o aprendizado, buscou-se identificar os potenciais de utilização dessas moradias enquanto locais de estudos para o seu processo de ensino-aprendizagem, foram obtidas as seguintes respostas (Gráfico 5):

Gráfico 5: Locais de estudo dos alunos

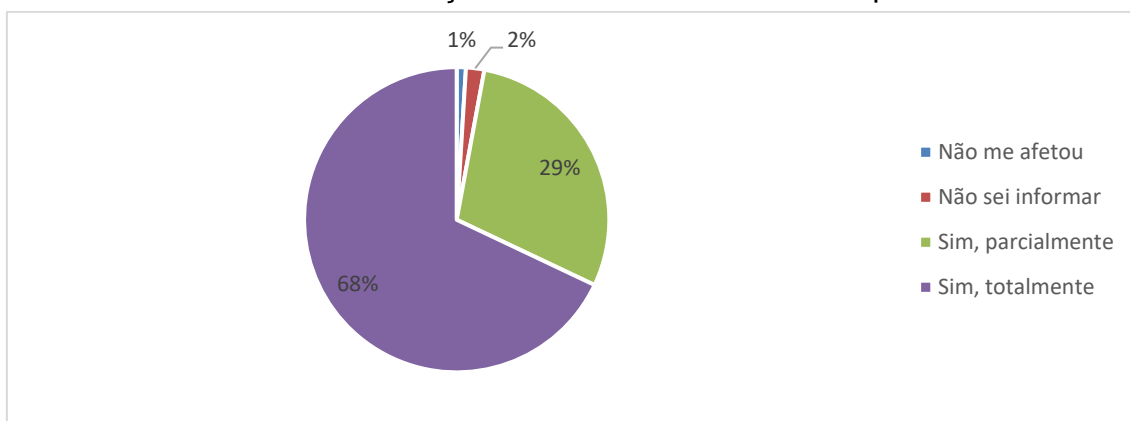


Fonte: Dados dos autores (2022).

Para uma melhor compreensão dos dados, optou-se por dividir os locais de estudos em dois tipos: estudo sozinho e estudo em grupo. O gráfico demonstra que 87% dos discentes possuem local isolado de estudo, tais como sala, escritório ou quarto. Esse valor corresponde à somatória de estudo realizado de forma individual. Parte dos entrevistados (8%) justificaram que possuem local de estudo, no entanto, compartilham com outras pessoas. Um total de 5% não possui local próprio para estudo, usufruindo de espaço público e de espaço coletivo da família. Esses dados demonstram que grande parte dos alunos usufruem de locais isolados para estudo, enquanto uma pequena parcela não dispõe de locais próprios e isolados para estudar.

Ao serem questionados se a pandemia afetou os seus hábitos de estudos, obteve-se as seguintes informações (Gráfico 6):

Gráfico 6: Relação entre hábitos de estudo e pandemia



Fonte: Dados dos autores (2022).

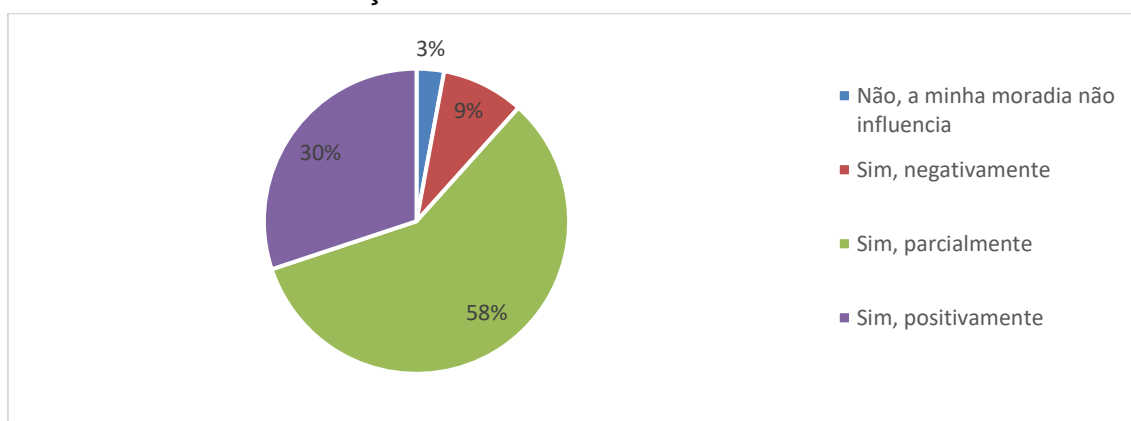
O gráfico demonstra que 68% dos entrevistados consideram que a pandemia alterou os hábitos de estudos totalmente e, 26% afirmaram que a pandemia afetou parcialmente os mecanismos de aprendizagem. Esses dados são reflexos da mudança de estudos devido ao formato remoto de aulas, mudança de rotina e o retorno para a cidade de origem,

acrescentando novas atividades à rotina dos alunos, como trabalhos domésticos e trabalho com os pais. Contradizendo a esse impacto causado pela pandemia, 1% justificou que não houve mudança significativa e 2% não souberam informar.

Esse cenário atípico criou nos indivíduos uma série de situações negativas que incluiu não só a quebra da rotina de estudos por parte dos alunos, mas também o fechamento dos estabelecimentos de ensino, afetando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ao entendermos que a moradia é algo que envolve elementos concretos e abstratos (Lira, 2009), buscou-se identificar, a partir do Gráfico 7, se o local de moradia influenciava nos estudos.

Gráfico 7: Relação entre a moradia e os hábitos de estudos



Fonte: Dados dos autores (2022).

Buscando compreender a relação entre o local de moradia e o processo de ensino-aprendizagem, os dados demonstram que o espaço de residência é um mecanismo capaz de influenciar, tanto de maneira positiva quanto negativa, nos estudos; devido ao fato de que a moradia é um local sujeito a diversas condições, como isolamento acústico, senso de pertencimento, iluminação, divisão de espaço com outras pessoas e outras variáveis que acabam por interferir nesse processo.

As informações levantadas demonstram que apenas 3% dos entrevistados consideram que o local de moradia não exerce nenhuma modificação nos estudos, enquanto 97% dos entrevistados consideram que o seu local de habitação é um fator que influencia nos seus estudos, seja de forma negativa (9%), de forma positiva (30%) ou de forma parcial (58%).

Ainda abordando o tópico processo de ensino-aprendizagem, levantou-se que a pandemia exerceu impactos no processo de aprendizagem dos alunos. Dos entrevistados, 78% consideraram que ocorreu uma relação direta entre a pandemia e os seus estudos, influenciando de forma integral e 21% de forma parcial.

Os impactos apresentados de forma integral referem-se às modificações sofridas por parte dos alunos que se limitaram ao ensino virtual em suas residências de origem,

perdendo outros locais de acesso ao conhecimento, como a escola, biblioteca ou cursos presenciais e o convívio social, dessa maneira, os seus mecanismos de aprendizagem tiveram que ser adaptados a uma nova realidade.

Ainda que parcialmente, esses impactos foram sentidos, por parte dos entrevistados, de modo menos impactante, ou seja, possuíam, em sua residência, suporte adequado aos estudos: como rede de internet de melhor qualidade, ambiente de estudo adequado, apoio familiar e outros. Em síntese, para grande parte dos entrevistados, a pandemia influenciou nos estudos, mesmo que de forma parcial, enquanto, apenas 1% considerou que a pandemia não resultou em impactos na aprendizagem.

Impactos socioeconômicos

Nesse quarto momento da pesquisa, objetivou-se realizar uma análise sobre como os entrevistados trataram os seus imóveis locados durante a pandemia, além de identificar os possíveis fatores que ocasionaram a devolução dos locais de moradia.

Ao questionar os entrevistados se eles devolveram o seu local de habitação devido à pandemia, os dados levantados demonstram que 34% dos entrevistados devolveram o seu local de habitação durante a pandemia, contra 66% que mantiveram o imóvel locado.

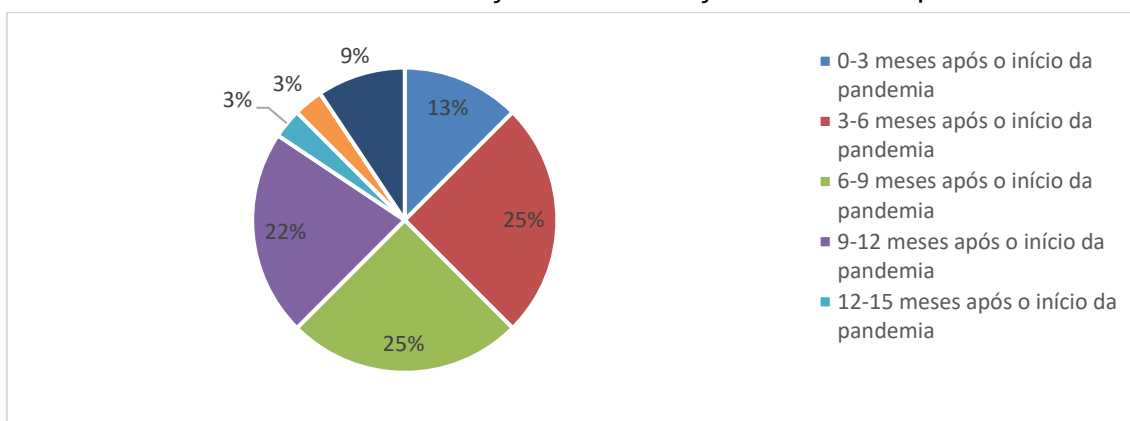
A devolução dessas habitações era esperada pelo fato de que muitos residem em Viçosa exclusivamente para frequentarem as aulas no COLUNI, e com a suspensão das aulas, não havia necessidade de custear uma habitação que não estava sendo habitada.

Com um percentual significativo da manutenção das alocações, a não devolução, está relacionada diretamente as questões burocráticas de se realizarem uma nova locação e a crença, naquele momento, que a durabilidade da pandemia seria breve, acreditando-se assim, em um rápido retorno à normalidade.

Visando identificar os lugares para onde mudaram os alunos que devolveram suas habitações após a suspensão das atividades acadêmicas, verificou-se que 82% dos entrevistados regressaram para a casa dos pais. Os 6% restantes estão compreendidos entre os que “não ocorreu ou não houve mudança” e 12% mudaram para outra casa ou apartamento.

Visando identificar qual o momento de devolução dos imóveis após a suspensão das atividades acadêmicas, o gráfico a seguir, expressa em meses, o retorno das habitações aos proprietários ou imobiliárias (Gráfico 8).

Gráfico 8: Período de devolução das habitações durante a pandemia.



Fonte: Dados dos autores (2022).

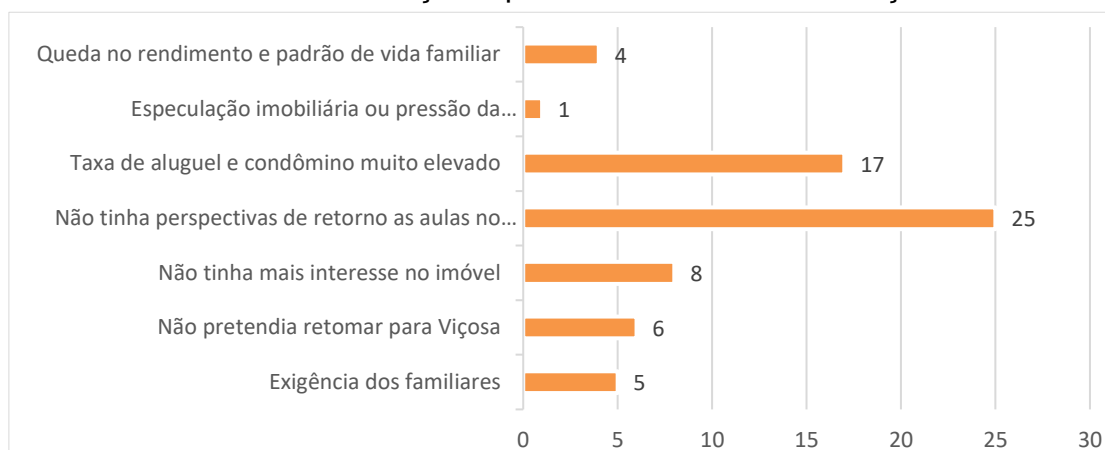
Observa-se que 13% das pessoas que devolveram suas habitações, a fizeram no período de 0-3 meses do início da pandemia. Esse valor pode ser explicado devido ao elevado grau de incerteza que a pandemia gerou aos brasileiros, enquanto alguns optaram por tentar manter as suas habitações em Viçosa, outros se viram obrigados a devolvê-las, seja por motivos de queda na qualidade de vida, redução dos ganhos financeiros dos responsáveis ou falta de perspectiva para a volta das aulas presenciais em um curto período.

Com o passar dos meses, a ausência de vacinas, falta de políticas públicas no combate à pandemia e o consequente aumento de número de casos de contaminação e de óbitos, percebeu-se um aumento nos índices de devolução das residências. Tal fato pode ser explicado porque os discentes, que tinham a esperança de que a pandemia seria breve, passaram a perceber a gravidade desse evento e que o retorno das atividades presenciais no CAp-COLUNI poderia demorar mais do que o esperado, resultando em uma contínua devolução dos imóveis entre o terceiro e sexto mês, em torno de 50%, e uma ligeira queda de 22% no trimestre seguinte.

Com a finalidade de identificar as motivações que fizeram os entrevistados a devolverem suas habitações foi proposto os possíveis motivos que levaram a essa devolução, podendo, o entrevistado, optar por mais de uma resposta (Gráfico 9).

Levando em consideração os possíveis fatores que justificam a devolução das habitações, um dos fatores apresentados tratava-se da queda no rendimento e padrão de vida familiar, sendo identificado por quatro entrevistados. Esse fator indica que os responsáveis financeiros pelos alunos, durante a pandemia, tiveram a sua receita econômica afetada, reduzindo o padrão de vida, fazendo com que esse imóvel desocupado em Viçosa exercesse um grande peso nas despesas e, pelo imóvel estar sem utilidade, não havia mais necessidade em manter essa despesa.

Gráfico 9: Motivações que ocasionaram as devoluções



Fonte: Dados dos autores (2022).

De acordo com 17 entrevistados, um dos fatores responsáveis pela devolução do local de moradia, foi a elevada taxa de aluguel e/ou condômino que existia no imóvel antes da pandemia. Com a suspensão das aulas no campus da UFV, muitos alunos retornaram aos seus domicílios familiares, não justificando a manutenção dos elevados alugueis pagos anteriormente, considerando que os discentes não estavam residindo nessas moradias.

Segundo 25 entrevistados, um dos fatores responsáveis pela devolução do local de moradia, foi a falta de perspectivas de retorno às aulas no CAP-COLUNI em curto prazo. Com o ápice da pandemia, não havia previsão para o retorno das atividades acadêmicas na instituição, tornando-se inviável e oneroso manter uma moradia que estava inabitada.

Para oito entrevistados, um dos fatores responsáveis pela devolução do local de morada, foi a perda de interesse no imóvel. Essa falta de interesse pelo imóvel refere-se à estrutura física inadequada, a localização, ao tamanho do imóvel, a uma convivência não adequada com os outros membros e a distância até a UFV. Nem todos os entrevistados sentiam conforto com a habitação que residiam e, com isso, a pandemia foi de certa forma, uma oportunidade de mudar-se para uma nova habitação em que o aluno sentisse melhor integrado ao novo espaço.

De acordo com seis entrevistados, um dos fatores responsáveis pela devolução do local de morada, foi à falta de pretensão de retornar para Viçosa. Os entrevistados que consideraram esse fator algo determinante para a devolução, são alunos do terceiro ano, que já estavam concluindo o ensino médio e, com a falta de perspectiva para a volta das aulas em 2021 – como realmente não ocorreu –, esses alunos optaram por devolverem suas habitações, uma vez que, muitos iriam se formar, mas não havia a perspectiva de retornarem para Viçosa visando um curso superior.

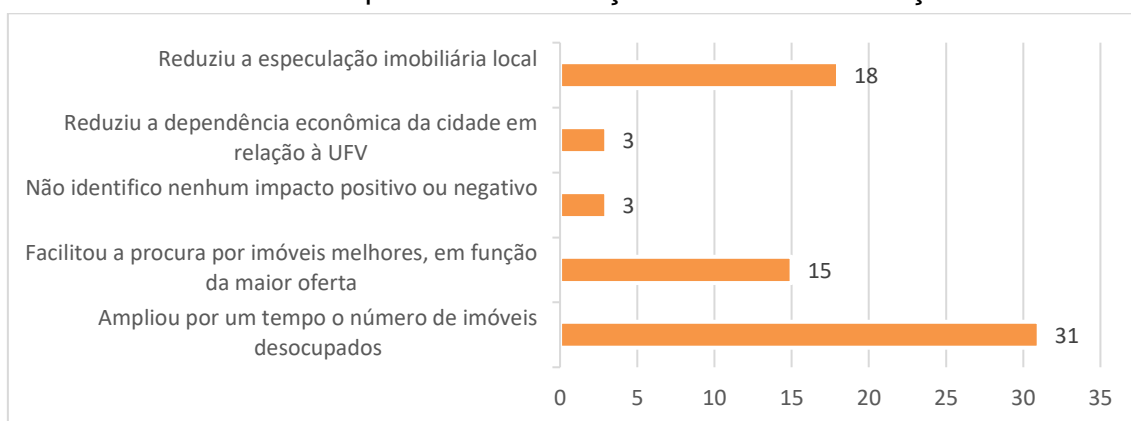
Em comum concordância, cinco entrevistados, justificaram que um dos fatores responsáveis pela devolução do local de moradia, foi a exigência de retorno por parte dos familiares. Levando em consideração que os alunos da instituição não exercem atividade remunerada, em função da faixa etária, eles são dependentes economicamente de seus

responsáveis, e, com a exigência deles, os alunos se viram na obrigação de voltarem para a sua cidade de origem.

Buscando identificar quais as consequências e as implicações que a devolução desses imóveis resultou na economia local, segundo a opinião dos entrevistados obtivemos as seguintes respostas (Gráfico 10):

Na opinião de dezoito entrevistados, um dos impactos que a devolução de imóveis gerou foi a redução da especulação imobiliária local. Com a redução da taxa da população estudantil na cidade de Viçosa que se utilizam dos serviços prestados, observou-se uma queda do comércio local, uma vez que grande parte das receitas do setor de comércio é proveniente desse grupo populacional.

Gráfico 10: Impactos da devolução de imóveis em Viçosa.



Fonte: Dados dos autores (2022).

Com a queda do comércio e a redução de moradores estudantis, acredita-se que a área central da cidade e o seu entorno passou por um processo de desvalorização econômica, o que acarretou uma queda nos preços de aluguéis, refletindo na redução da especulação imobiliária nesse período pandêmico.

De acordo com três entrevistados, um dos impactos que a devolução de imóveis gerou foi a redução da dependência econômica da cidade à UFV. Com a paralização das atividades acadêmicas, os comerciantes de Viçosa se viram na necessidade de reinventar-se, trocando o seu público-alvo para os moradores nativos de Viçosa. Isso permitiu a criação de novas possibilidades de comércio, como por exemplo, a implementação de *deliverys*.

Segundo 15 entrevistados, um dos impactos que a devolução de imóveis gerou foi a facilitação da procura de imóveis melhores, em função da maior disponibilidade de oferta. Esse impacto ocorreu, porque os melhores imóveis da área central de Viçosa sempre estão locados, e com a devolução em massa das habitações, vários imóveis com qualidade superior ficaram disponíveis, o que possibilitou, por um curto espaço de tempo, uma melhor oferta desses imóveis.

Para 31 entrevistados, um dos impactos que a devolução de imóveis gerou foi a desocupação, por um curto prazo, de imóveis destinados a locação. Esse impacto era o mais esperado que se acontecesse, uma vez que, com a paralização das atividades acadêmicas e com o retorno da população estudantil às suas cidades de origem, muitos devolveram as suas habitações.

A partir dos dados levantados, percebe-se que nos mais diversos aspectos – moradia, aprendizagem e economia –, a pandemia foi um mecanismo que alterou de forma expressiva a vida dos entrevistados. As pesquisas apontaram para uma significativa mudança nos hábitos de ensino-aprendizagem – modificando os métodos de aprendizagem – além de uma nova configuração no setor imobiliário de Viçosa durante a pandemia. Com isso, esses dois eventos modificaram as estruturas, até então, consolidadas em relação ao que tange o comércio e a população flutuante.

Considerações finais

A presente pesquisa buscou compreender como se configura os espaços residenciais dos alunos do CAp-COLUNI em Viçosa e os impactos que a pandemia gerou nos discentes como moradores e residentes no município.

Com os resultados da pesquisa, averiguou-se que uma grande parcela dos entrevistados mora na região central da cidade, residindo em casas, pequenos apartamentos e repúblicas, compartilhando a residência, principalmente, com familiares e amigos. Essa elevada concentração de moradias no centro se justifica pela proximidade com o campus da UFV, local onde se localiza o CAp-COLUNI.

Em relação aos diferentes tipos de moradia e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os resultados apresentados indicam que os tipos de moradias impactam no aproveitamento do rendimento escolar, considerando que a boa qualidade física e ambiental do imóvel é um mecanismo positivo que contribui para um maior e melhor rendimento nos estudos.

Verificou-se que um dos principais motivos que fizeram os alunos devolverem suas habitações foi a falta de perspectiva para o retorno das atividades acadêmicas na UFV, além da elevada taxa de aluguel e condomínio de seus espaços de moradia que naquele momento estavam desocupados.

Identificou-se que os alunos moravam em habitações em que se sentiam pertencentes a elas – ou seja, suas habitações atendiam às condições de identificação como seu espaço pessoal e de bem-estar – e, em sua maioria, as casas funcionavam, também, como locais de estudo dos alunos.

Em função da pandemia, grande parte dos entrevistados devolveram suas residências, principalmente no intervalo de tempo de 3 a 9 meses após a paralisação das atividades presenciais na instituição, o que se constitui em um tempo de devolução

relativamente grande, mas esse fato é uma consequência da longa espera nas quedas dos índices da pandemia para retornar a um fluxo normal de vida, o que não ocorreu.

Sugere-se em pesquisa futuras realizar coletas de dados acerca do desempenho escolar dos alunos e traçar novos paralelos com os seus tipos de moradia, objetivando verificar qual é a dimensão da influência dos meios de moradia no rendimento escolar, ao mesmo tempo, a realização de uma possível pesquisa focada em entrevistar os proprietários de imóveis e coletar dados de imobiliárias de Viçosa seria primordial para compreender a dimensão dos impactos que a pandemia gerou no setor imobiliário local.

Referências

CLEMENTE, A. S., A Dimensão Humana do Direito à Moradia. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4099.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

COSTA, G. O.; FARIA, T. C. A.; FARIA, M. C. C. **Particularidades da expansão urbana de Viçosa, MG**: uma cidade universitária. 2017. Universidade Federal de Viçosa, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/49374/751375140463>. Acesso em: 17 dez. 2021.

LIRA, E. M. R., **Por Uma Significação Da Moradia**. Tese (mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 209 p., 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/701/1/Dissertacao_ElzaMariaRabeloLira_209_completa.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

MARIA, A. C. S., FARIA, T. C. A., STEPHAN, I. I. C., Um Retrato da Evolução Urbana de Viçosa-MG: Impactos da Federalização da UFV Sobre a Cidade (1969-2014), **RPBD (v. 3, n. 1)**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/3572/3587>. Acesso em: 28 jan. 2022.

NOGUEIRA, D. T., Sobre a universidade moderna e suas formas de territorialização. **Universidade e campus no Brasil**: o caso da Universidade Federal Fluminense. 2008. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp125940.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PASTERNAK, S. Habitação e saúde. **Estudos Avançados 30 (86)**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CHFfxZBNt7kyDWRtSfXQFF/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SANTOS, M. A evolução recente da população urbana, agrícola e rural. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993, p. 29. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_a_urbanizacao_brasileira_1993.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

SOMEKH, N. **A Cidade Vertical e o Urbanismo Modernizador: São Paulo 1920 - 1939**. Mackenzie, 1 jan. de 1997.

WEISE, A. D.; PHILIPS, J. W.; HOCHHEIM, N.; TRIERWEILLE, A. C.; BORNIA, A. C. Contramedidas da especulação imobiliária no mercado residencial. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/P2316-1752.2013v20n27p124/6314>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ZACCHI, Raquel Callegario. **Processo de verticalização da área central da cidade de Viçosa (MG) (1970-2007)**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Universidade Federal de Viçosa, 2009. Disponível em: <https://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/geo/www/wp-content/uploads/2013/08/Raquel-Callegario-Zacchi.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Notas de autoria

Eric Matheus Faria Martins é ex-aluno do Colégio de Aplicação da UFV e ex-bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnio 2021-2022. Atualmente, é discente do Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais.

Contato: ericmatheus@ufmg.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1731428308522015>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8792-3549>

Leomar Tiradentes é Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia com Pós-doutorado na Universidade de Coimbra. Atualmente é professor de Geografia no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Viçosa.

Contato: leotiradentes@ufv.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8872741132502615>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MARTINS, E. M. F.; TIRADENTES, L. Habitação e Moradia: os espaços de residência dos alunos do ensino médio da UFV na cidade de Viçosa (MG). *Sobre Tudo, Florianópolis*, v. 15, n. 2, p. 76-95, 2024.

Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso



Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 17/04/2024

Aprovado em: 04/12/2024

Publicado em: 27/12/2024

JUVENTUDE, CORPO E SAÚDE: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRABALHO COM AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS

Juventud, cuerpo y salud:
temas para la Educación Física em el trabajo com medios y tecnologías

 **Cristiano Mezzaroba**

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, Brasil.
Contato: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

 **Fabio Zoboli**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5520-5773>

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, Brasil.
Contato: zobolito@gmail.com

 **Fernando Gonçalves Bitencourt**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6274-4951>

Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José, São José/SC, Brasil.
Contato: ferbit@ifsc.edu.br

Resumo: Historicamente a Educação Física tem no corpo e no movimento as bases de sua prática no âmbito escolar. Aqui o estudo segue a linha epistêmica das “práticas corporais” enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Este ensaio propõe colocar em perspectiva o binômio corpo e saúde com jovens na escola tendo as mídias e tecnologias como mediadoras do processo. As reflexões aqui desenvolvidas são estéticas e políticas na medida em que pretendem sensibilizar a partir da reflexão dos temas e conteúdos oriundos das mídias e das tecnologias com a finalidade de gerar comportamentos que ultrapassem o reducionismo pautado no binômio saúde/doença no que tange a concepção de corpo.

Palavras-chave: Corpo; Mídias; Saúde; Juventude; Educação Física.

Resumen: Históricamente la Educación Física ha basado su práctica en el ámbito escolar en el cuerpo y el movimiento. Aquí el estudio sigue la línea epistémica de las “prácticas corporales” como contenido de la Educación Física escolar. Este ensayo propone poner en perspectiva el binomio cuerpo y salud con jóvenes en la escuela, utilizando los medios y las tecnologías como mediadores del proceso. Las reflexiones aquí desarrolladas son estéticas y políticas en cuanto apuntan a generar conciencia a partir de la reflexión de temas y contenidos surgidos de los medios y

tecnologías con el propósito de generar comportamientos que vayan más allá del reduccionismo basado en el binomio salud/enfermedad respecto de la concepción del cuerpo.

Palabras clave: Cuero; Medios de Comunicación; Salud; Juventud; Educación Física.

Introdução

Um dos aspectos de tradicionalidade da Educação Física brasileira é sua relação com as questões que envolvem o corpo e a pedagogização de práticas corporais, especialmente em ambientes educacionais. A Educação Física, no âmbito escolar, se utiliza das práticas corporais para atuar de modo pedagógico junto aos alunos, trazendo os saberes e fazeres da cultura corporal de movimento (Bracht, 1999; Betti, 2003).

Na contemporaneidade, crianças e jovens que participam do componente curricular Educação Física – guardadas todas suas problemáticas e limitações – estão em constante interação com equipamentos tecnológicos (*smartphones, tablets, notebooks e videogames*, por exemplo) e materiais midiáticos, especialmente aqueles da cultura digital (vídeos, imagens, sons, fotografias digitais, revistas digitais, *ebooks*, participação e imersão nas redes sociais dentre outros). Em vista disso, Mezzaroba (2015) argumenta que a mídia e as tecnologias caracterizam a cultura do contemporânea e impactam os contextos formativo e cultural, exigindo que a relação entre práticas midiáticas e mediações educativas ocorram conjuntamente, e isso já vem sendo pautado por um conjunto de agentes na Educação Física brasileira nas últimas três décadas, conforme Mezzaroba (2020).

Propomo-nos como objetivo, neste texto, tratar de uma visão geral quanto às possibilidades e limites que envolvem um trabalho possível com jovens, destacando a centralidade do binômio corpo e saúde, enquanto trato pedagógico reflexivo, crítico, produtivo e criativo no contexto da Educação Física escolar, atuando com as mídias e tecnologias (Fantin, 2006).

Na atualidade, as mídias e tecnologias são centrais para mediar o conhecimento no contexto escolar. Belloni (2012, p. 31) considera que “[...] a mídia-educação faz parte do conjunto de competências a que as crianças e os adolescentes têm direito, sendo indispensável, como o letramento, à formação do cidadão.” Na mesma direção, Fantin (2012) afirma que:

[...] as mídias e as tecnologias, hoje, não apenas exercitam novas percepções sensoriais como provocam a construção de novos significados e aprendizados que dizem respeito à própria relação com a tecnologia, que permite diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual. (Fantin, 2012, p. 61)

Considerando-se o campo pedagógico e escolar da Educação Física brasileira, a dimensão das mídias e tecnologias tem sido objeto de estudo, de reflexões e de ações e estratégias pedagógicas, desde a década de 1990, conforme sociologia histórica operada por Mezzaroba e Bassani (2022), espaço social denominado “subcampo das mídias e

tecnologias no campo da Educação Física”. Nas mais diversas regiões brasileiras, embora não de forma hegemônica, existem agentes que têm se dedicado à utilização e tematização pedagógica das mídias e tecnologias no trato dos saberes e fazeres da cultura corporal de movimento – que envolve os objetos de ensino da Educação Física, construções humanas que vão se materializando na forma de jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira etc.

Para cumprir o objetivo proposto pelo presente ensaio, dividimos a escrita do texto em mais três seções para além dessa introdução: num primeiro momento articulamos, resumidamente, de modo teórico, a juventude, a mídia e a relação do binômio corpo/saúde. Na segunda seção interpelamos questões de corpo e saúde para serem trabalhadas na Educação Física a partir da mídia-educação. No terceiro tomo do texto finalizamos com algumas palavras finais destacando a necessidade de considerarmos as relações entre corpo, juventude, mídias, tecnologias e Educação Física escolar.

Conceituando juventude, mídia, corpo e saúde

Compreendemos os jovens como pertencentes a uma categoria social denominada “juventude” (Bourdieu, 1983), cuja compreensão não é operada a partir do pertencimento a uma faixa etária e a critérios comuns de homogeneização, mas enquanto um empreendimento político de “ser jovem” nas condições oferecidas pelo mundo em um dado momento histórico.

Trata-se de uma categoria que vai sendo construída socialmente e que envolve os mais variados contextos nos quais os jovens fazem parte, considerando as condições sociais, as questões culturais (como etnia, religião e valores), além da dimensão que envolve gênero, aspectos geográficos etc., conforme Dayrell (2003), e acrescentaríamos elementos relacionados ao consumo e acesso e uso de tecnologias.

Gropo (2015; 2016), sob a perspectiva sociológica, tratando as noções de geração, moratória social e subculturas juvenis, procura analisar as transformações quanto aos sentidos que envolvem a juventude nas políticas públicas no Brasil, apresentando um paradigma do jovem como agente social, inclusive, considerando os estereótipos e chavões que se vinculam a esse paradigma, sugerindo um olhar crítico e dialético à sociologia da juventude.

Para Kehl (2003, p. 89), é “Difícil precisar o que é juventude”, o que leva a conceituá-la de várias maneiras, por ser um termo com certa elasticidade. Uma delas é a questão temporal/biológica, ou seja, o período em que as pessoas passam da infância para a vida adulta, sendo a puberdade o momento que marca o início desta “nova fase”. Outra, envolve a relação direta que se faz entre *ser jovem* e *ser consumidor* em potencial, presente desde a década de 1960, liberando os jovens dos freios morais e religiosos e apresentando produtos que garantem felicidade, principalmente pela via da indústria cultural. Ambas se associam com a visão prestigiosa da juventude, no que se refere aos atributos corporais.

Assim, a título de definição, articulado ao propósito de nossas reflexões neste texto, compreendemos a juventude como uma situação complexa, multifacetada e dinâmica na qual jovens se encontram com suas diferenças, enquanto agentes que participam do ambiente escolar, em específico da mediação pedagógica da Educação Física e as possibilidades com as questões que envolvem corpo e saúde via mídia (problematizando questões bastante contextuais e contemporâneas da sociedade brasileira, como por exemplo, a ênfase no culto ao corpo, as implicações desse fenômeno de corpolatria no universo dos jovens; os modismos; os estereótipos; os distúrbios alimentares (como anorexia e bulimia); os distúrbios de imagem corporal (como vigorexia, nomofobia etc.); o consumo de anabolizantes e suplementos etc.).

A mídia é entendida de modo geral enquanto materialidade e simbologia (Betti e Pires, 2005), ou seja, trata-se dos mais variados meios de comunicação (dos tradicionais, como rádio, jornais, revistas, televisão e cinema, aos relacionados à cultura digital, principalmente com o que é possível com a internet) que operam uma forma comunicacional que, além de seus conteúdos próprios, contêm simbologias e significações culturais variadas e ideológicas, impactando direta e indiretamente nas subjetividades das pessoas, e, com isso, estimulando formas e modos de comportamento (de consumo, de ação, de pensamento etc.).

A partir da modernidade as concepções de corpo, e por consequência de saúde, foram fortemente influenciadas pelos fundamentos epistemológicos biomédicos. Pensar a saúde a partir da modernidade é também pensar no corpo moderno, tal como aquele proposto tradicionalmente no âmbito da ciência hegemônica. Isso, a nosso ver, evidencia uma limitação da proposição de conceitos científicos universais pautados na biologia. Reduzir corpo e saúde a sua biologia significa também limitar o entendimento da complexidade que envolve os processos subjetivos humanos na relação saúde-doença-cuidado.

Com o advento da biologia molecular (imunologia, neurologia e genética) o corpo e a vida se ampliam na medida em que podem ser expandidos e virtualizados. O destino do corpo não está mais em sua biologia. O corpo agora pode ser manipulado, planejado e remodelado via informações moleculares. Isso inclusive mudou seu estatuto ontológico na medida em que os avanços da biologia molecular inauguraram uma nova concepção de vida e o humano passou a ser visto como um feixe de informações, no qual o destino da humanidade estaria inscrito em estruturas minúsculas do corpo: os genes, os linfócitos, os neurônios.

[...] o “estilo de pensamento” da biomedicina contemporânea considera a vida no nível molecular como uma série de mecanismos vitais inteligíveis entre entidades moleculares que podem ser identificadas, isoladas, manipuladas, mobilizadas, recombinadas em novas práticas de intervenção que já não estão coagidas pela aparente normatividade de uma ordem vital natural. (Rose, 2013, p.20)

As relações entre corpo e vida se modificaram e a molecularidade da vida aliada à biotecnologia nos trouxeram a noção de “material humano”. Em termos políticos a questão do material humano não implica somente a ideia de células-troncos, óvulos, semem, tecidos, embriões, genes, vírus etc., mas a sua capacidade de serem transformados em “corpos-estendidos” ou “biomassas externalizadas” (Manske, Pich, Zoboli, 2023). Por consequência, o conceito de vida e saúde são ressignificados, inclusive já se levantam vozes anunciando o fim da morte.

Nos discursos da tecnociência contemporânea, o “fim da morte” parece extrapolar todo substrato metafórico para apresentar-se como um objetivo explícito: as tecnologias da imortalidade estão na mira de várias pesquisas atuais, da inteligência artificial à engenharia genética, passando pela criogenia e por toda farmacopéia antioxidante. A própria morte estaria então ameaçada de morte? Tomando emprestado a retórica de seus detratores, ela estaria ficando “obsoleta”. (Sibilia, 2002, p. 50)

O presente escrito compreende a Educação Física e a saúde enquanto dispositivos que operam e colocam em funcionamento discursos biológicos que sustentam a relação de que a prática de “atividade física” (termo simplificador que é utilizado quase como senso comum pela maioria dos agentes da Educação Física brasileira) fortalece o corpo e afasta a doença. O dispositivo, segundo Agamben (2009, p.40) é: “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. O filósofo italiano vai chamar de “sujeito” o que resulta da relação do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos.

E qual seria o objetivo por trás dessa biologização da saúde? Fazer da saúde um campo biopolítico contínuo, e, em todo esse processo, quem vigia é a norma. É a materialização do que afirma Foucault (2015): o corpo é uma realidade biopolítica, a medicina é uma estratégia biopolítica.

Na biopolítica, o que não é normal será assim dado por patológico, quando sabemos por experiência que a patologia é ela mesma, para o organismos doente, uma norma de vida e que a saúde não está ligada a uma norma de vida particular, mas a um estado de forte normatividade, a uma capacidade de afrontar e criar outras normas de vida. A essência de todo dispositivo está em impor uma divisão autoritária do sensível na qual tudo o que vem à presença se confronta com chantagem de seu caráter binário (TIQQUN, 2019, p. 234-235).

Os dispositivos disciplinares e biopolíticos, como pedagogias, sustentam os esforços da Educação Física na formação do corpo jovem. Do mesmo modo, estruturam os discursos sobre corpo e saúde que desde o cadáver tornou-se, também nos meios de comunicação e suas inúmeras plataformas, hegemônico: a entrada da vida nua (Agamben, 2014) nos cálculos políticos e o controle das populações. Tanto o corpo individual quanto o

corpo coletivo estão sujeitos à normatividade autoritária, na já bem conhecida modalidade de poder proposta por Foucault (2015).

Assim, torna-se importante ampliar os entendimentos em relação ao que comumente se entende ser “saúde”, vista, principalmente pelo senso comum, como uma dimensão em oposição à doença (saúde é a ausência de doença, por exemplo; ou, ser acometido por alguma doença significa não ter saúde) ou como uma perspectiva idealista/utópica como a defendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que a considera como sendo o “completo bem-estar social”.

Parte (não hegemônica) do campo da Educação Física brasileira tem procurado abordar a saúde sob uma perspectiva ampliada, que a torna complexa e multifatorial, necessitando considerar aspectos biológicos, psicológicos, comportamentais, ambientais, sociais, econômicos/materiais, culturais, políticos, étnicos etc. Nesse contexto, os chamados “determinantes sociais da saúde” são acionados, aproximando a Educação Física (escolar e não-escolar) do movimento da Saúde Coletiva, que vai considerar os conhecimentos das ciências humanas e sociais na abordagem sobre saúde.

A mídia como ferramenta pedagógica para pensar questões de corpo/saúde na Educação Física brasileira

A Educação Física brasileira trabalha no sentido do controle dos corpos de inúmeras maneiras, mas duas, a nosso ver, merecem destaque. Primeiro, a evidente correlação entre a disciplina e seus discursos sobre saúde, quando estabelece a correlação entre atividade física e doenças modernas (conhecidas como “hipocinéticas”: diabetes, hipertensão etc. que se associam aos discursos do risco quanto ao sedentarismo e à obesidade como problema de saúde pública, em que muitos a consideram como uma “pandemia”). Assim, uma parte dos esforços é aplicada como dispositivo de prevenção, controle e cura de uma sociedade cujos corpos, desde a juventude, já carregam a marca da doença como destino, culpa: um pecado original.

Segundo, que mesmo quando a Educação Física se afasta do modelo biomédico de intervenção, ela ainda não sabe fazer outra coisa que não impor aos corpos jovens um modo de ser: esportivo, atlético, performático, forte, magro, coordenado, adaptado a padrões e aos modismos etc.

Por outro lado, a mídia, que no Brasil tem importância significativa, discursa sobre o corpo e a vida ancorados numa experiência burguesa de sociedade, francamente espelhados na imagem de uma elite branca que vive nos grandes centros urbanos, propondo modos de ser que apagam a diversidade econômica (e as desigualdades sociais), cultural, étnica e histórica do Brasil (lembrando que, de modo jocoso ou sensacionalista, as periferias geralmente são representadas repletas de estigmas e com ênfase na violência). O higienismo, assim como o eugenismo, jamais deixaram o Brasil, em que jovens negros parecem predestinados a sofrer discriminações, desprezo, violência e explorações de toda ordem.

Sendo a Educação Física brasileira uma expressão (bio)política da mesma ordem que os meios de comunicação, quais possibilidades de formação para a crítica e para o enfrentamento dos dispositivos de poder contemporâneos a Educação Física, enquanto mediação escolar que oportuniza práticas corporais e diálogos e entendimentos sobre o corpo, pode oferecer? Feita da mesma carne do poder, como separar-se da estrutura que a produziu e fazer nascer uma outra pedagogia que considera as diferenças?

Talvez a resposta esteja em aprender com os corpos jovens, pobres, periféricos, negros, indígenas, femininos, trans, plurais, obesos etc. naquilo que eles nos ensinam quanto à resistência e quanto à criação de seus mundos, ao enfrentarem os dispositivos que insistem em controlá-los, ao expressarem suas experiências de diversidade que tanto a Educação Física quanto os meios de comunicação insistem em normatizar.

Se nos reportamos à leitura deleuziana de Espinosa ao pensar o corpo a partir da potência e dos afetos, vamos ver que, para Deleuze (2002), quando Espinosa menciona que a um cego não lhe falta a visão, ele quer dizer que nenhum corpo pode ser definido pela falta, pelo que ele não tem. Só se pode definir um corpo por aquilo que ele tem. Só se define um corpo pelo que ele não tem se usarmos o dispositivo da comparação. E para comparar, temos que partir de um modelo idealizado, de uma “norma”.

Assim, os corpos historicamente desqualificados à condição de “anormais”, só o são, pois, estão presos ao dispositivo da “normalidade biopolítica” que os compara e, ao fazer isso, põe em variação a sua potência. De um ponto de vista espinosano, um corpo não pode ser comparado tendo como parâmetro outro corpo, a potência de um corpo está em relação às suas próprias capacidades de tecer relações mais potentes e expansivas com outros corpos.

Para Pelbart (2003) daí se dá a inversão do termo forjado por Foucault, a biopolítica não mais como o poder sobre a vida, mas como a potência da vida. A potência política da vida na medida em que ela faz variar suas formas, e reinventa suas coordenadas de enunciação. Neste sentido, a Educação Física tem papel central em fazer estes corpos, via práticas corporais, aumentarem sua potência: “Ao deslocar-se de sua acepção predominantemente biológica o corpo e a vida ganham uma amplitude inesperada e passa a ser redefinida como poder de afetar e de ser afetado” (Pelbart, 2003, p. 83).

Naquilo que os meios geralmente são criticados porque seus produtos culturais apresentam-se como homogêneos e padronizados, ausentes de dimensão crítica e repletos de interesses mercadológicos voltados ao consumo, está a possibilidade de subversão também via Educação Física escolar: a tradicionalidade da Educação Física escolar brasileira pode ser enriquecida e incorporada pela contemporaneidade das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A aproximação, tematização e utilização das TDIC nas aulas de Educação Física podem permitir/possibilitar, a depender da mediação pedagógica dos professores(as), reflexões, diálogos, tensionamentos e a crítica e a ação corporal, pois indubitavelmente, esses “dispositivos” ampliam o acesso ao conhecimento (sobre corpo e saúde, esporte,

estética, lazer etc.), mas este conhecimento precisa da articulação do professor para se tornar um capital cultural legítimo às novas gerações que estão “enfeitadas” pelo universo tecnológico (com o uso de aplicativos diversos, que controlam suas imagens corporais, suas práticas corporais, definem a alimentação, monitoram indicadores corporais como sendo “indicativos de saúde” etc.).

Como, então, as mídias e tecnologias podem se configurar como ferramentas pedagógicas para auxiliar nas reflexões e ações que envolvem corpo e saúde nas aulas de Educação Física? A proliferação de veículos midiáticos, a facilidade de acesso, a mobilidade de nossos dispositivos tecnológicos, a ubiquidade, a cultura da convergência e da conexão, a inteligência artificial, entre tantas outras características do contemporâneo permeado pelas tecnologias, evidencia um momento bastante rico, mas também desafiador e complexo, àqueles e àquelas que se dedicam a tratar das práticas corporais na escola, e os saberes e conteúdos que são mobilizados para tal.

A pesquisa de mestrado de Silva (2011), configurada como uma pesquisa-ação, realizada em contexto escolar, com jovens do ensino médio, na região de Florianópolis (SC/Brasil), articulou a relação entre o discurso midiático a respeito da saúde e atividade física, mobilizando nesses jovens a elaboração de vídeo-minutos, evidenciando-se ambiguidades nas compreensões desses jovens ao reproduzirem “verdades” sobre saúde veiculadas na mídia, ao mesmo tempo em que realizaram interessantes interpretações sobre tais conteúdos.

Jornais, revistas, portais de internet, imagens de redes sociais etc. podem servir para estimular um debate em sala de aula que reflita sobre os corpos e suas modificações ao longo do processo histórico, permitindo pensar sobre corpo, saúde, doença, estética etc.

Acompanhar e discutir quanto aos influenciadores digitais que os jovens seguem e são influenciados e propor debates sobre os conteúdos por eles produzidos e veiculados também pode se configurar em um momento da aula que amplia os significados sobre corpo, consumo, estética etc. Sem contar a experimentação dos aplicativos *fitness*, como exercício crítico-reflexivo sobre a tentativa de “algoritmizar a vida”, a padronização em relação ao binômio atividade física e alimentação e a sua quantificação/calculabilidade, retirando da vida aquilo que é a característica mais exclusiva de um ser humano, a sua própria singularidade.

Ações como essas potencializam a reflexão e a criticidade das novas gerações – e a Educação Física não poderia ficar de fora disso pela sua responsabilidade pedagógica – e auxiliariam a pensar sobre o Brasil ser o segundo país do mundo onde mais se fazem cirurgias plásticas, sobre por que mais da metade das cirurgias no Brasil são para fins estéticos, sobre por que se faz tanta lipoaspiração no nosso país e por que se consome tanta anfetamina e outras drogas para fins estéticos como se fossem para a “saúde”, e assim por diante.

Observar criticamente a produção e circulação de informações sobre corpo, saúde e estética também conduz crianças e jovens a um maior entendimento sobre discursividades

e formas ideológicas, como os interesses mercadológicos, a predominância de saberes de determinadas áreas (como a biomédica em relação aos padrões corporais, à valorização da magreza e à patologização dos corpos gordos), bem como ao desvelamento da superficialidade dos discursos jornalísticos em relação à saúde e às ambiguidades e confusões estabelecidas entre saúde e estética, sem contar aos apelos ao erotismo, tanto feminino quanto masculino (conforme Mól e Pires, 2005).

Breves palavras finais

Este ensaio colocou em movimento a articulação de sentidos sobre o corpo e a saúde na relação com as mídias e tecnologias. Isso significa dizer que as reflexões aqui desenvolvidas são em grande medida, estéticas. São estéticas pois pretendem sensibilizar a partir da reflexão dos conteúdos oriundos das mídias e das tecnologias. No entanto, além de estéticas, são também políticas, na medida em que a relação entre corpo e saúde mediadas pelas mídias e tecnologias são permeadas por regimes e dispositivos políticos, que não estão separados das subjetividades, e portanto, gestam comportamentos.

As questões estéticas e políticas, aqui, estão inseridas em um contexto pedagógico, especialmente ao da Educação Física escolar, que pode aproximar-se cada vez mais da mídia-educação (Belloni, 2001; 2012) – enquanto estratégia que vem sendo estudada, pesquisada e praticada desde a década de 1960, principalmente em países da Europa Ocidental, Estados Unidos da América e Canadá – explorando possibilidades de um trabalho que envolve o uso das mais diversas mídias (analógicas e digitais), para uma educação crítica, participativa, reflexiva e criativa adequada ao contexto e conjuntura da juventude e da educação brasileira.

Assim, a Educação Física, enquanto mediação pedagógica, pode envolver-se com os elementos da mídia-educação e articular seus saberes e fazeres, como no caso aqui abordado, quanto ao binarismo corpo e saúde, no trabalho com os jovens, estimulando-os e mobilizando-os a refletirem sobre padrões corporais, padrões estéticos, padrões de saúde, exigências de mercado/consumo e implicações disso tudo em suas vidas e na saúde mental. São questões imprescindíveis que envolvem juventude, corpo e saúde, e que a Educação Física brasileira não pode deixar de pautar/articular no trabalho com as mídias e tecnologias: é sua responsabilidade pedagógica-estética-política!

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 31-56.
- BETTI, Mauro (Org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BETTI, Mauro; PIRES, Giovani De Lorenzi. Mídia. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 282-88.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 1999.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003, p. 40-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>. Acesso: 29 ago. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 57-92.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4>. Acesso: 29 ago. 2020.
- GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan./jun. 2016. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5062>. Acesso: 29 ago. 2020.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade – trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Perseu Abramo, 2003, p. 89-114.

MANSKE, George Saliba; PICH, Santiago; ZOBOLI, Fabio. Modos de governo na produção de ontologias algoritmizadas. **Ciências Sociais Unisinos**. vol. 59, n. 3, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2023.59.3.05>

MEZZAROBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Tempos e Espaços na Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p.191-208, set./dez. 2015.

MEZZAROBA, Cristiano. A mídia, as tecnologias e a Educação Física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, 2020.

MEZZAROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Campo, *habitus* e *illusio* - a tríade conceitual de Pierre Bourdieu no exercício de investigar a constituição de um subcampo acadêmico (das mídias e tecnologias) na Educação Física brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, e85962. 2022.

MÓL, Melyssa C.; PIRES, Giovani De Lorenzi. Corpo, saúde e estética no discurso das revistas semanais brasileiras. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Angélica Caetano da. **Os discursos sobre saúde na mídia: limites e possibilidades da tematização na Educação Física escolar**. 2011, 266f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

TIQQUN. **Contribuições para a guerra em curso**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1 edições, 2019.

Notas de autoria

Cristiano Mezzaroba é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Associado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando no curso de Licenciatura, e também Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Cursando pós-doutorado na *Universidad Nacional de San Martin* (UNSAM, Argentina), sendo Bolsista de Pós-Doutorado no Exterior (PDE/CNPq).

Contato: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1835801891069733>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Fabio Zoboli é Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com Pós-Doutorado em Educação do Corpo pela *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP, Argentina). Atualmente é Professor Associado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando no curso de Licenciatura, e também Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Contato: zobolito@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0682121655932961>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5520-5773>

Fernando Gonçalves Bitencourt é Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Titular do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José (IFSC/SJ), onde coordena o Grupo ESCULTURA.

Contato: ferbit@ifsc.edu.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6113034990726287>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6274-4951>

Agradecimentos

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da Bolsa PDE – Pós-Doutorado no Exterior, conforme Chamada Pública no. 14/2023 (Cristiano Mezzaroba).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; BITENCOURT, Fernando Gonçalves. Juventude, corpo e saúde: questões para a Educação Física no trabalho com as mídias e tecnologias. *Sobre Tudo*, Florianópolis, v. 15, n. 2 p. 96-108, 2024.

Financiamento

PDE/CNPq.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.



Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 22/03/2024


Aprovado em: 20/10/2024

Publicado em: 27/12/2024

NUNCA SUBESTIMEM UM PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA. NUNCA.

NEVER UNDERESTIMATE A PUBLIC SCHOOL TEACHER. NEVER.

 **José Augusto Pacheco**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Contato: jpacheco@ie.uminho.pt

“Nunca subestimem um professor de uma escola pública. Nunca”: estas palavras – proferidas por Tim Walz (2024) – demonstram a importância do professor na educação, incluindo as suas diferentes vertentes de escolarização, bem como a base social da escola, por mais que na análise crítica dos anos de 1960-70 tenha sido apelidada de Aparelho Ideológico do Estado, sobretudo nos escritos de Louis Althusser, remetendo este conceito para uma relação de classe social, que Bourdieu e Passeron (1970) aprofundaram no âmbito da sociologia da educação e no contexto da pedagogia.

Se o professor faz parte de um sistema em que existem organizações e práticas escolares bastante diferentes, o professor da escola pública internaliza ainda mais a função social que existe, quando trabalha numa escola que tem de aceitar qualquer aluno, não sendo erigidas quaisquer barreiras ou então impostos critérios diferenciadores.

É nesse sentido que o professor da escola pública se distingue dos demais, embora todos os professores tenham um denominador comum que se relaciona com a sua ação pedagógica desenvolvida no sentido de organizar situações de aprendizagem em torno do conhecimento.

Face à preponderância do fator socioeconómico nos resultados escolares, o professor da escola pública pertence a uma outra escola, isto é, uma escola, como disse Walz (2024), que tem de “garantir que todas as crianças ... tomem o pequeno-almoço e o almoço todos dias”, erradicando desse modo a fome na escola, como se expressou assim diretamente: “enquanto outros estados baniam livros das suas escolas, nós estávamos a banir a fome da nossa”.

Na sua racionalidade social de uma integração completa das crianças e dos jovens, a escola pública não é comparável com outras escolas. É radicalmente diferente dessas escolas, não só porque utiliza como princípio de ação a linguagem da inclusão, da equidade

e da justiça social, como também tem uma outra visão sobre a linguagem da meritocracia, não a rejeitando, é mister afirmá-lo, mas adaptando-a às situações de cada aluno.

Jan Masschelein e Maarten Simons, professores da Universidade de Lovaina, escreveram, em 2013 (edição do Brasil), o livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, com o propósito de destacar o seu papel central não como instituição do Estado, mas essencialmente como um lugar educacional, com as suas formas pedagógicas específicas.

Por isso, a escola pública é um lugar com um importantíssimo significado social, com a obrigação de trabalhar com todos os alunos e de os envolver em atividades educacionais, para além de promover e garantir o seu bem-estar. A escola pública centrada nas atividades instrucionais, de horário estrito ao “aprender oficial”, em função de um currículo nacional, já não existe num sistema educativo que seja amplamente integrador.

Não a condenando, defendem, pelo contrário, a sua absolvição, pois a escola pública, transformada num modo de socialização, tem uma língua própria que permite à próxima geração nomear o mundo e tornar-se na nova geração.

Neste caso, os autores consideram o aprender como um processo de mudança, razão pela qual a aprendizagem escolar estará sempre em jogo e sujeita a diferentes interpretações, mormente quando as crianças e os alunos são trazidos pela escola para uma posição de ser capaz de estudar e de aprender.

Se o debate sobre a escola pública tem sido continuamente adiado em Portugal, apesar de aproximações dispersas em textos e eventos académicos, assim como em publicações do Conselho Nacional de Educação, no caso do Brasil tem sido amplamente abordada, como é caso do livro “Elogio da Escola”, organizado por Jorge Larrosa (2013), com contributos de vários autores a partir de um seminário internacional, do filme “Teoria da Escola”, inserido numa mostra de cinema, e de uma exposição sobre um desenho de escola.

Trata-se de um livro que tem como foco de análise o livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, trazendo para a discussão quer abordagens muito diversas, quer exercícios de pensamento sobre a escola pública, considerada nas suas dimensões democrática, inclusiva e crítica.

Com efeito, elogiar a escola pública é um ato de reconhecimento do seu papel social e da sua mais-valia na educação das crianças e dos jovens. A sua força está sobretudo no reconhecimento das suas fragilidades como lugar educacional, por um lado, apesar de ser uma voz pedagógica poderosa, que é a configuração do entrelaçamento de três vetores fundamentais: tempo, espaço e conhecimento; e também no reconhecimento das suas potencialidades como lugar social, mesmo que seja caracterizada pela artificialidade dos códigos que a caracterizam, por outro. É certo que a escola tem contribuído para favorecer os grupos sociais que mais facilmente se identificam com um código elaborado e não com um código mais restrito em termos culturais.

Destarte, o professor da escola pública tem um compromisso de integração dos alunos em contextos escolares que estejam simultaneamente na promoção do sucesso escolar e na criação de condições sociais para que a escola se torne uma realidade quotidiana com significado, resolvendo também os problemas mais prementes que são colocados às crianças e aos jovens que a frequentam.

Reconheça-se, no entanto, que todos os professores (dos ensinos público e privado) são insubstituíveis, pelo que, apesar de Tim Walz ter salientado o professor da escola pública, porque ele foi professor durante alguns anos da escola pública, é fundamental afirmar que nenhum professor de uma escola ligada à escolaridade obrigatória – tal como o docente da educação pré-escolar e da educação de infância – deve ser subestimado. Nunca.

*Texto originalmente publicado no jornal português **Público**, edição de 05 de outubro de 2024.

Referências

ALTHUSSER, L. (1971). **Lenin and philosophy and other essays**. Monthly Review Press.

BOURDIEU, P., & Passeron, C. (1970). **La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Les Éditions de Minuit.

LARROSA, J. (Org.). (2013). **Elogio da escola**. Autêntica.

MASSCHELEIN, J., & Simons, M. (2013). **Em defesa da escola: uma questão pública**. Autêntica.

WALZ, T. (2024, Agosto, 22). **Marcar um golo no fim do jogo**. *Público*. <https://www.publico.pt/pesquisa?query=marcar+um+golo+no+fim+do+jogo>

Notas de autoria

José Augusto Pacheco é doutor em Estudos Curriculares e Professor Catedrático do Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PACHECO, J. A. Nunca subestimem um professor de escola pública. Nunca. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 2 p. 109-112, 2024.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada

neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 26/09/2024

Aprovado em: 15/11/2024

Publicado em: 27/12/2024