

DESENVOLVENDO HABILIDADES ARGUMENTATIVAS COM JÚRI-SIMULADO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES A PARTIR DO TEMA AGRONEGÓCIO

Raquel Tolentino de Oliveira¹
Paulo Henrique Bueno Bardelotte²
Andressa Gomes de Oliveira³
Daniel Lima de Souza⁴
Carolina Lia Cerne⁵

RESUMO

O agronegócio é um dos maiores dispositivos brasileiros de estruturação do neoliberalismo. Conflitos ambientais e culturais estão envolvidos nessa problemática e, a sala de aula é um local para desenvolver atitudes mais humanizadas e reflexivas sobre o funcionamento desse sistema. O presente artigo é decorrente de um relato de experiência que surgiu de uma sequência didática elaborada no formato de Júri-Simulado a partir das concepções de Vieira (2014) sobre essa abordagem. A sequência didática foi planejada por residentes do Programa Interdisciplinar de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Carlos em conjunto com a preceptora da Escola Estadual Marivaldo Carlos Degan Professor, situada em São Carlos-SP. A temática das aulas foi baseada no antagonismo entre o agronegócio e os povos originários refletindo sobre os interesses neoliberais e hegemônicos acerca do desmatamento. Como consequência, observamos uma resistência inicial dos estudantes ao formato de Júri-Simulado que rompe com o ensino mecanicista habitual, além disso, questões relacionadas a baixa autoestima, desânimo e diferentes expressões comunicativas e atitudinais foram evidenciadas no decorrer das aulas. Por fim, através de um questionário, baseado na Escala *Likert*, buscamos compreender as opiniões dos estudantes sobre a eficiência das ferramentas utilizadas para a aprendizagem.

Palavras-chave: Júri-Simulado, Agronegócio, Povos Originários, Educação.

¹ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, raqueltolentino@estudante.ufscar.br

² Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, paulobueno@estudante.ufscar.br

³ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, andressagomes@estudante.ufscar.br

⁴ Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, danielsouza@estudante.ufscar.br;

⁵ Professor orientador: Licenciatura em Ciências Exatas - Habilitação Em Física, Universidade de São Paulo-USP, cerne@prof.educacao.sp.gov.br.



INTRODUÇÃO

O impacto da degradação ambiental atingiu as esferas sociais de tal forma que as lutas transpassaram da mera luta ecológica para a luta de classes geossociais. Contraditoriamente, o discurso de culpabilização ambiental recai, majoritariamente, por meio de propagandas e políticas públicas sobre os países subdesenvolvidos (Costa, 2014). Estes são culpados, ignorando-se o fato de que a exploração ambiental dos mesmos é resultado da externalização e dados ambientais dos países ricos (Costa, 2014). Torna-se imprescindível, portanto, trazer ao debate a questão socioeconômica, ecológica e humana dentro do mesmo antro de questionamentos. Dados demonstram que os maiores índices de poluição industrial e de resíduos tóxicos se situam em locais habitados por populações afro e latino-americanas (Costa, 2014), as quais geralmente residem em regiões com forças ativas de mineradores, garimpeiros e representantes do agronegócio. Em detrimento desse problema, encontramos a expropriação das terras indígenas, por exemplo, dos *yanomami*. Este grupo tem passado por formas de contato agonísticas por vários anos. Nas décadas de 60 e 70 os *yanomami* foram alvo de pesquisa biológica, com a coleta de sangue e mapeamento genômico dos mesmos (Tible, 2012), além dos impactos das mineradoras e outras empresas.

A grande questão que fica então é como trazer isso para a sala de aula, considerando que as recentes mudanças estruturais tiveram um caráter fundamentalmente privatista, impondo a lógica do mercado dentro das salas de aula (Souza, 2007). No entanto, a sala de aula ainda é um espaço que possibilita uma posição contra-ideológica do docente, a partir da promoção da transformação da consciência ingênua em crítica (Souza, 2007). O neoliberalismo como orientação escolar chega ao Brasil na forma do Programa Ensino Integral (PEI). Esse programa possui uma aplicação desafiadora na E. E. M. Carlos Degan que encontra-se em uma região periférica de São Carlos. De acordo com Girotto & Cássio (2018) o PEI tem reforçado o abstracionismo pedagógico por não reconhecer a desigualdade socioespacial e educacional, ampliando-as por excluir estudantes ao mudar o perfil socioeconômico das Unidades Escolares - acarretando em grande número de faltas, desistência e evasão escolar, o que já é recorrente no Degan.

A proposta dessa atividade pedagógica tem, portanto, o intuito da conscientização dos alunos como seres históricos, não petrificados e nem enclausurados, mas como indivíduos que pertencem a um espaço não-físico de contínua mudança, da qual podem também fazer parte



(Freire, 2005). Para promover o debate, optamos pelo júri-simulado, o qual é uma estratégia potencial para estabelecimento de argumentações (Vieira et al, 2014), além de que os estudantes podem acabar assumindo diversos papéis enunciativos, como defensores, oponentes ou juízes dos argumentos (Vieira et al, 2014). No entanto, instigações para o desenvolvimento da discussão são cruciais para a evolução das contraposições, como bem colocado por Vieira et al (2014):

“[...] o professor pode ter que defender e oferecer justificativas para argumentos com os quais ele não necessariamente concorda, em prol do desenvolvimento da argumentação e do aumento da complexidade dos argumentos apresentados.”

Os debates promovidos dentro da perspectiva de júri-simulado permitem que o adolescente, marcado pelo crescimento de atividade crítica, adquira interesses teóricos como ferramenta de análise da realidade (Chisté, 2017), justamente pela necessidade do mesmo. Percebe-se então que, as discussões promovidas em conjunto também se relacionam com uma contraposição à coação, pois esta última apenas permite a permanência de dogmas, enquanto as relações interindividuais promovem a cooperação, o mais alto nível de socialização (La Taille, 1992).

METODOLOGIA

A sequência didática, intitulada como “Antagonismo entre Povos Originários e Agronegócio no contexto do desmatamento” e foi pensada para durar quatro aulas, de 45 minutos cada. A adaptação foi feita para a grade horária da preceptora, consistindo em duas aulas seguidas de biologia. Realizamos a sequência por duas semanas consecutivas.

Para a aula inicial, optamos pela utilização de um júri-simulado como forma de promover o aprendizado dos estudantes enquanto desenvolvem habilidades argumentativas. Para que ele ocorra, adaptamos para que as atividades de *role-play* fizessem sentido a essa sequência didática. Nesse caso em específico, não teríamos especificidade de juízes, mas sim, somente grupos a favor e contra a questão comum: O desmatamento. Nesse júri simulado, o professor, que no caso eram quatro residentes, atuava como mediador, organizando e estruturando as contribuições dos grupos (Vieira et al, 2014). Assim, dividimos a sala ao meio, deixando sete estudantes em cada grupo e dois mediadores responsáveis. Um outro recurso utilizado, foram os espaços não usuais no processo formal de ensino-aprendizagem, levando-os para a biblioteca e pátio. Segundo Paixão e Jorge (2015):

“A educação em espaços não formais articulada com o trabalho em sala de aula pode favorecer aprendizagens de âmbito curricular e, simultaneamente, maior motivação e cooperação na realização de atividades” (p.95).

Ao chegar nos devidos locais, sendo o pátio o grupo um, que ficou com o *role-play* em defesa dos povos originários e contra o desmatamento, enquanto que o grupo dois que estava na biblioteca teve que defender os agricultores e, conseqüentemente, o desmatamento. Como forma de bases auxiliares, cada grupo utilizou dois textos de nossa autoria e dois vídeos do *Youtube* (“O impacto do garimpo em terras indígenas”, “Impactos do garimpo”, “A importância do agronegócio no Brasil”, “Agro é pop Maio 2019”)

Com a separação dos grupos, pediu-se autorização para as respectivas autorizações para a gravação da discussão. Cada dupla orientava e mediava as discussões, reformulando respostas, pedindo exemplificações e questionando o uso de certos termos.

O segundo momento da sequência didática foi planejado para que ambos os grupos compartilhassem seus argumentos e concluíssem, em conjunto, quem seria mais prejudicado na questão do desmatamento e, por que, ainda sabendo dessas questões, continuamos a reproduzir o agronegócio.

Entendemos que um dos maiores desafios na educação básica brasileira é conseguir, não somente manter os estudantes interessados mas também engajados nas atividades curriculares pedagógicas, assim, ao final do debate, entregamos uma recompensa a todos os alunos, como uma forma de agradecimento pela participação. Severo (2014) aponta que

“Durante a primeira metade do século XX surgiram novas teorias para explicar como funciona a motivação humana; elas foram chamadas de teorias do comportamento, também conhecidas Teorias Behavioristas. Nessas teorias, a motivação é entendida, como uma propensão à ocorrência de um comportamento, onde o meio que o indivíduo se encontra contém os desencadeadores do comportamento. Assim, o indivíduo motivado é aquele que, em decorrência dos estímulos, engaja-se, persiste e se esforça nas tarefas. Ao destacarem a repetição automática, comportamento e o reforço, desconsidera a cognição, a capacidade de aprendizagem e de ação voluntária dos indivíduos” (p. 12)

A terceira aula da sequência didática foi iniciada a partir do que foi observado na aula anterior. Após isso, colocamos um documentário “VENTO NA FRONTEIRA| Trailer Oficial” do *Youtube* que demonstra a violência que ocorre na fronteira do Brasil com o Paraguai, que é o coração do agronegócio brasileiro. Esse documentário acompanha o crescimento do poder político ruralista e a relação íntima com o governo de Jair Bolsonaro, ex-presidente do Brasil, mostrando como falácias podem tornar argumentos críveis quando não se sabe sobre o

assunto em questão ou como as relações públicas e direitos humanos funcionam na sua integridade.

A aula era expositiva e, para isso, utilizamos *Slides* com dados sobre o desmatamento e o envolvimento com os agricultores. Em seguida, foi apresentado a agrofloresta como uma alternativa às práticas de agricultura atuais. Aqui, também foi utilizado um vídeo informativo: “O que é Agrofloresta?”, que apresentava uma agrofloresta factível.

A intenção da aula foi apresentar alternativas. Assim, reforça-se que diferentemente da Monocultura, a agrofloresta não irá empobrecer o solo e esgotar recursos hídricos locais. A agricultura sintrópica é extremamente funcional, na qual intercala as produções, utilizando métodos econômicos para a fortificação do solo, tais como matéria orgânica natural.

A quarta aula era um momento de reflexão individual. Propusemos um questionário avaliativo, tanto para a aprendizagem como de *feedback* da aula. A primeira parte, continha três questões dissertativas para avaliar o processo de aprendizagem. Foram elas:

FIGURA 1 - Relação de questões dissertativas para avaliação individual

1	Discuta a relação entre os agricultores e os povos originários, considerando como o desmatamento está envolvido nessa dinâmica.
2	Como o desmatamento afeta os modos de vida e as culturas dos povos indígenas que dependem da floresta para sua existência?
3	De que forma as políticas governamentais podem influenciar positivamente ou negativamente a relação entre desmatamento, agricultores e povos originários?

FONTE: Elaborado pelos autores (2023)

A última parte foi baseada no *feedback* da aula e na análise de opiniões formadas após a sequência didática, a partir da escala Likert que foi proposta em 1932 por Rensis Likert e visa, através de questões simples, buscar a opinião dos envolvidos sobre determinado assunto e, em nosso caso, sobre a aula.

Para a análise de resultados, utilizamos somente o questionário de múltiplas escolhas. As questões dissertativas foram utilizadas para realizarmos *feedbacks* individuais aos alunos.

Nesse mesmo questionário, havia ao final, uma questão opcional e dissertativa com a seguinte sugestão: “Gostaria de deixar alguma observação sobre a aula?”. Em termos quantitativos, dez estudantes responderam o questionário acima, sendo que, como ele foi aplicado na segunda semana da sequência didática, alguns alunos que participaram do debate, não estavam presentes.

FIGURA 2 - Perguntas feitas para os estudantes ao final da sequência didática

01. Sair da sala de aula me ajudou positivamente.				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
02. Os vídeos e texto de apoio me ajudaram na argumentação				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
03. Estar em grupo facilitou minha compreensão sobre o tema				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
04. A troca de informações no debate enriqueceu a discussão do tema				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
05. Tive dificuldades em expressar as minhas reflexões em público				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
06. O formato "Júri-Simulado" foi uma proposta interessante para minha aprendizagem				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
07. Acredito que existam alternativas mais sustentáveis que o agronegócio				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
08. Essa aula mudou minha perspectiva sobre as relações entre os temas estudados				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

FONTE: Elaborado pelos autores (2023)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização dessa sequência de ensino nos permitiu a observação de diversas questões relacionadas à autoestima dos estudantes e a dinâmica específica da turma. Abaixo, faremos uma análise quantitativa-qualitativa daquilo que entendemos como resultados obtidos nas discussões em grupo e debate, na aula expositiva e nos *feedbacks* obtidos pelo questionário confeccionado a partir da escala Likert.

DISCUSSÃO EM GRUPO E DEBATE (JÚRI-SIMULADO)

Neste momento, presenciamos dois diferentes cenários. O grupo organizado como contrário ao agronegócio/desmatamento apresentou estudantes completamente engajados na construção de argumentos, apresentando interesse genuíno no assunto. Em diversos momentos, enquanto liam os textos e/ou assistiam os vídeos, eles trouxeram aspectos pessoais que ajudaram o grupo a construir argumentações favoráveis. Por outro lado, o grupo organizado como favorável ao agronegócio/desmatamento configurou-se de maneira oposta. Ou seja, a maioria dos estudantes não estava engajada na construção de argumentos e atentavam-se, principalmente, em responder as perguntas instigadoras de maneira direta, livre de reflexões profundas. No debate em si, como esperado após essas discussões em grupo, não houve tanta

fluidez de argumentações contrárias *versus* favoráveis, dificultando a interatividade entre os grupos.

Compreendemos essas circunstâncias de maneiras distintas e não excludentes. Inicialmente, notamos que alguns alunos se articularam melhor com a dinâmica do júri-simulado, tal fato é compreensível e até justificado quando associamos esses estudantes a uma vivência consolidada de ensino mecanicista. Ou seja, quando apresentamos um novo formato, no qual eles deveriam manifestar suas ideias ao invés de reprimi-las, foi comum encontrarmos alguns estudantes mais entusiasmados e outros intimidados com a situação.

Sobre essa última questão, relacionamos-a com a autoestima desses estudantes. Sendo que, a autoestima:

“É o conjunto de atitudes que cada um tem sobre si mesmo, uma percepção avaliativa sobre si próprio e uma maneira de ser segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesma, as quais podem ser positivas ou negativas. Não é estática, pois têm altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquicos-fisiológicos, emitindo sinais detectáveis em diversos graus.”. (Deffendi & Schelini, 2014, p. 316).

Dessa forma, um conflito dessa autopercepção e autoimagem pode ter ocorrido no imaginário desses estudantes e, conseqüentemente, alguns desenvolveram uma maior espontaneidade e outros, um receio. Além disso, o rendimento escolar está diretamente ligado à autoestima, sendo que o sucesso escolar é uma variável importante na vida dos estudantes (Byrne, 1996) que é acentuada ao longo dos anos escolares. Por isso, antes de refletirem sobre os argumentos favoráveis ou contrários que foram expostos, a questão da autoimagem e a pressão social foram fatores determinantes. Até mesmo no grupo de estudantes lidos como confortáveis com a situação, um deles comentou:

“[...] pareço *bobão*, mas converso bastante disso de política com a minha mãe”

Ou seja, por conta de diversos fatores sociais, eles entendem que para serem reconhecidos entre seus pares, não devem apresentar dificuldades na aprendizagem e esse fator deteve o pensamento crítico e a participação de alguns estudantes.

Uma última observação que fazemos está relacionada a divisão desigual dos grupos. Como não possuíamos um conhecimento da dinâmica da turma, realizamos uma separação de grupos em que, praticamente todos os alunos lidos como entusiasmados ficaram juntos. Ao passo que, o grupo que se apresentou como menos participativo na discussão e debate ficou, conseqüentemente, com estudantes lidos como intimidados nessa atividade. Os próprios

estudantes tiveram essa percepção da separação desigual antes de nós, durante a discussão no grupo desfavorável ao agronegócio/desmatamento, um deles comentou:

“[...] bom, é...sendo sincero, conhecendo a nossa sala, aquele grupo ali não vai dar muita ideia, então no *beabá* a gente já ganhou já.”

Isso nos mostrou como a hierarquia entre os estudantes ocorre. De acordo com Toledo e Carvalho (2018), os alunos são obrigados a lidar com hierarquias sociais e escolares diariamente, por isso, os alunos atuam intensamente na construção e reconstrução dessas hierarquias e, na maioria das vezes, de maneira imperceptível. Por isso, quando observamos que os estudantes entenderam o debate como um confronto, a possibilidade de hierarquização foi explorada e, os próprios alunos compreenderam que um grupo era lido como intimidado, portanto, não participariam o suficiente para a construção de um debate. Ressaltamos que, se tivéssemos um maior conhecimento sobre a especificidade da turma, poderíamos dividi-la de forma mais igualitária, contornando tanto essa leitura de hierarquia entre os pares como da diferença de participações.

AULA EXPOSITIVA: REFLEXÕES GERAIS

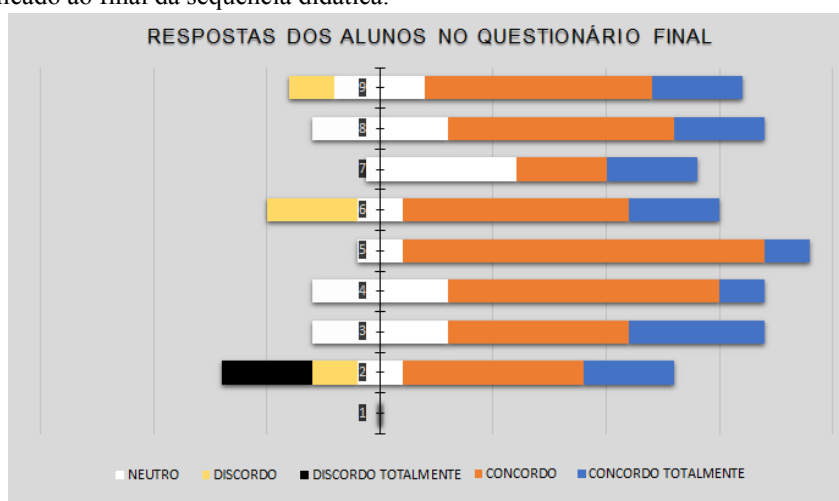
Nesse momento, optamos por uma aula expositiva-dialogada em que os alunos eram convidados a compartilhar suas impressões no decorrer da aula. Acreditamos que, novamente, questões relacionadas à baixa autoestima e/ou por raramente, dentro de um sistema mecanicista, serem convidados a manifestarem suas opiniões, a maioria dos estudantes exibiu certo receio em expô-las. Mesmo assim, a aula apresentou um dinamismo dentro dos limites de uma aula expositiva e, reflexões interessantes foram expressas.

No entanto, um caso específico nos chamou atenção. Um grupo de três meninos, sendo que dois deles não estavam presentes na aula anterior. Esses meninos pareciam completamente desinteressados, algo esperado dentro de uma aula expositiva, no entanto, no decorrer da aula as atitudes escalonaram, desde risadas até apontar ao residente, em certo momento, a preceptora optou por retirar um desses alunos da sala como punição. Porém, refletindo em conjunto pensamos como poderíamos lidar com a situação e optamos por conversar com os meninos. Notamos que aqueles dois que não estavam presentes no debate, simplesmente, não tinham entendido a temática e, quando apresentamos ela novamente à eles, um interesse genuíno surgiu. Ou seja, assumimos que o desinteresse foi causado pela falta de compreensão do tema.

O FEEDBACK DA AULA

Entendemos que a avaliação do ensino-aprendizagem exige técnicas específicas que, nem sempre são efetivas. Por isso, pensamos em observar quais foram as opiniões dos alunos acerca das metodologias utilizadas na aula. Para tal, realizamos um questionário individual a partir da escala Likert. Após isso, analisamos esses dados e construímos o gráfico abaixo.

FIGURA 3 - Gráfico de barras empilhadas de acordo com a escala Likert a partir das respostas obtidas no questionário aplicado ao final da sequência didática.



FONTE: Elaborado pelos autores (2023)

A partir dessa análise, notamos uma opinião benéfica em relação às metodologias que rompem com a ideologia mecanicista. Por exemplo, a maioria concordou que sair da sala de aula e estar em grupo (eixos 2 e 4) foram organizações que auxiliaram a compreensão sobre a temática. Em relação às alternativas ao agronegócio (eixo 8) e sobre a mudança de perspectiva a partir da aula (eixo 9), a maioria concordou de maneira positiva. Ainda notamos que, a maioria massiva expressou ter dificuldades em falar em público (eixo 6), concordando com o que foi proposto no tópico acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, de maneira geral, os estudantes foram beneficiados com o formato de aula em Júri-Simulado, desenvolvendo, dentro de suas individualidades, maior argumentação e posicionamento crítico relacionado à temática do desmatamento. E, de acordo com os questionários de *feedback*, podemos inferir que os estudantes também compartilham dessa opinião, pois observamos avaliações positivas relacionadas aos aspectos não usuais, dentro do ensino tradicional, da sequência didática.

No entanto, por questões como a baixa-autoestima e pressão social, causadas pelas constantes preocupações com suas autoimagens e com inquietações relacionadas ao relacionamento entre pares, o debate não obteve uma fluidez idealizada pelos residentes. Porém, essa quebra de expectativa serviu como reflexões e autocríticas sobre suas práticas, importantíssimas no exercício da docência.

Portanto, entendemos que, a partir desse relato de experiência, abre-se um caminho para possibilidades de pesquisas na área. Investigações relacionadas, por exemplo, à autoestima estudantil, às impossibilidades causadas pela implementação do PEI em escolas de regiões periféricas e até mesmo sobre as diferentes pressões sociais encontradas dentro da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a preceptora Caroline Lia Cerne e aos coordenadores Mariana dos Santos e Michel Pisa Carnio do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar UFSCar *campus* São Carlos.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, do Manual. **A IMPORTÂNCIA DO AGRONEGÓCIO NO BRASIL**, YouTube. 5 dez. 2019. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=WUtrZGXTY9Q. Acesso em: 19/07/23.

BRASIL, MapBiomás. **O impacto do garimpo nas terras indígenas**, YouTube. 14 set. 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=cF-dN2uIpN8. Acesso em 19/07/23

Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. Em B.A. Bracken (Org.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: John Wiley & Sons.

CHISTÉ, P. de S. (2017). FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 9(2), 121–131. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.14432>.

COSTA, C. A. (2014). Bioética e meio ambiente: implicações para uma ética da libertação. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 8(2), 31–46. <https://doi.org/10.34024/revbea.2013.v8.1732>.

DEFFENDI, Luma Tiziotto; SCHELINI, Patricia Waltz. Relação entre autoestima, nível intelectual geral e metacognição em adolescentes. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 313-320, 5 maio 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182752>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mLNI5dYNMzfwZ94qTthtrfb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FUND, Strategy Conservation. **Impactos do garimpo**, YouTube. 6 jun. 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=CzVIKF6pP. Acesso em: 19/07/23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GIROTTI, E. D., & Cássio, F. L. (2018). **A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(109). Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3499>> Acesso em 20 Ago. 2023

JORGE, F., Paixão, F., Heitor, A. & Taborda, A. (2015). **“O lobo, a ovelha e a couve”- do jogo em contexto não formal ao problema em sala de aula**. In A. Canavarro, L. Santos, C. Nunes & H. Jacinto (Orgs), Atas XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática (pp. 301-304). Lisboa: APM.

LA TAILLE, Yves de; Oliveira, Marta Kohl de; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 2ª Edição. São Paulo: editora Boitempo Editorial, 2019.

MARINHO SANTIAGO DE JESUS, M. **A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: contribuições do uso pedagógico de recompensas**. Scientia Generalis, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 89–96, 2022. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/381>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MICHELON, Jhonny. **Sistemas agroflorestais, agricultura sintrópica e recuperação de áreas degradadas**. Garopaba, 2019.

SIMPLES, Orgânicos. **O que é agrofloresta?**, YouTube, 8 ago. 2017. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=fdxPs0-gx2k&ab_channel=Org%C3%A2nicoSimples. Acesso em: 19/07/23

PAIXÃO, F., & Jorge, F. (2015). **Desenvolver o conhecimento para ensinar matemática na interação entre contextos formais e não formais**. In A. Canavarro, L. Santos, C. Nunes, & H. Jacinto (Eds.), Atas XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática (pp. 92-106). Lisboa: APM.

PROPAGANDAS, So. **Agro é pop Maio 2019**, YouTube. 24 jun. 2019. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=eMDCBUdxRJ. Acesso em: 19/07/23

SEVERO, Ivan Rodrigues Maranhão. **Levantamento do perfil motivacional de alunos, do ensino médio, de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de Química**. São Carlos 2014. Dissertação. Universidade de São Paulo. Instituto de Química de São Carlos – IQSC. Programa de Pós Graduação em Química.

SOUZA, B. P. (Org.). (2007). **Orientação à queixa escolar - A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TATURANA, Mobi. **VENTO NA FRONTEIRA| Trailer oficial**, YouTube. 9 mai. 2023. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=YmiD08. Acesso em: 19/07/23

TIBLE, Jean François Germain. Lutas cosmopolíticas: Marx e América Indígena (Yanomami). **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Vol 5, n° 2, jul./dez. 2010.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 4 jun. 2018.

VIEIRA, Rodrigo Drumond; MELO, Viviane Florentino de; BERNARDO, José Roberto da Rocha. **O JÚRI SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA PROMOVER ARGUMENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA: O PROBLEMA DO "GATO"**. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 203-226, set. 2014. Disponível em

