



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 4



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 4

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-92-8 DOI 10.22533/at.ed.928201304</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
SEMENTÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, QUAL A RELAÇÃO?	
Silvia Naiane Jappe	
Beatriz Helena Gomes Rocha	
Vera Lucia Bobrowski	
Thais Monteiro Miranda	
Julio Cesar Paes Jácome de Araujo Filho	
Aldo Girardi Pozzebon	
DOI 10.22533/at.ed.9282013041	
CAPÍTULO 2	9
UMA ANÁLISE MULTICRITÉRIO PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO EAD	
Fabiano de Paula Soldati	
Eduardo Gomes de Oliveira	
Gustavo Oliveira Rodrigues	
Paôla Pinto Cazetta	
Matheus Licazali Novais	
Alessandro dos Santos Rodrigues	
Arthur Webster Moreira	
Joel Peixoto Filho	
DOI 10.22533/at.ed.9282013042	
CAPÍTULO 3	21
VIOLÊNCIA ESCOLAR E A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	
Luciano Tadeu Corrêa Medeiros	
Elianay Wilkerson da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.9282013043	
CAPÍTULO 4	43
VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA NA ESCOLA E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EM DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	
Ana Paula dos Santos Silva	
Fernando César Bezerra de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.9282013044	
CAPÍTULO 5	56
GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: A INSERÇÃO DE MULHERES NO CURSO DE ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA	
Maria Eduarda Araujo de Aquino	
Joyce Brito Silva	
Jessica Aparecida Cássia dos Santos	
Bruna Garcia Fonseca	
Aline Pereira Dutton	
DOI 10.22533/at.ed.9282013045	
CAPÍTULO 6	65
O LUGAR DA AFETIVIDADE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	
Rafaella Almeida Aragão	
Alexsandra Maria Sousa Silva	

CAPÍTULO 7	73
A INTERSEÇÃO DA CULTURA ASPECTOS INDIVIDUAIS NA POPULAÇÃO TRANSGÊNERO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Yubis Pereira Martins	
Monique Delgado	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Dayana Almeida Silva	
Valquiria Nicola Bandeira	
Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.9282013047	
CAPÍTULO 8	86
ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE TRABALHOS DOS ENPEC'S DE 2009 ATÉ 2017	
Érika de Sousa Azevedo	
Evonir Albrecht	
DOI 10.22533/at.ed.9282013048	
CAPÍTULO 9	94
INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE POESIA NA ESCOLA COMO ATIVIDADE LÚDICO INTERPRETATIVA	
Vinícius Melo de Freitas	
Luân Felipe Valente Souza	
DOI 10.22533/at.ed.9282013049	
CAPÍTULO 10	104
DESAFIO DOCENTE FRENTE AO DIÁRIO ONLINE NA EEM JOSEFA BRAGA BARROSO NO MUNICÍPIO DE MIRAÍMA-CE	
Maria Darliane Araújo de Souza	
Antônia Evangelina Custódio Gonçalves	
Roberta Bussons Rodrigues Valério	
DOI 10.22533/at.ed.92820130410	
CAPÍTULO 11	113
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Amanda Nunes Gomes Meira	
Paula Maria Nunes da Silva	
Niedja de Freitas Pereira	
Bruna Toso Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.92820130411	
CAPÍTULO 12	125
LITERATURA SURDA: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO CONCEITO DE IDENTIDADES SURDAS DE PERLIN, UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)	
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo	
Liliane Afonso de Oliveira	
Alessandra de Sousa Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.92820130412	

CAPÍTULO 13	135
NARRATIVA E TRAJETÓRIA: ANSEIOS E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Paula Bárbara Miranda Camilo Anderson da Cunha Baía	
DOI 10.22533/at.ed.92820130413	
CAPÍTULO 14	142
MÉTODO ALTERNATIVO PARA <i>SCREENING</i> DE POTENCIAIS NOVOS AGENTES ANTITUMORAIS	
Jordana Casemiro Pinto Monteiro Rodrigo Casemiro Pinto Monteiro Mariana Pinheiro Guimarães Pinto Regina Mara Silva Pereira Susana Nogueira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.92820130414	
CAPÍTULO 15	149
NÚMEROS E GRANDEZAS E MEDIDAS (QUESTÕES): O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 6º ANO?	
Sivonaldo de Melo Sales Albaneide Silva Celestino	
DOI 10.22533/at.ed.92820130415	
CAPÍTULO 16	162
O DESPERTAR DA LIBERDADE, O USO DE <i>FACEBOOK</i> PARA A PROMOÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS: OLHARES E REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FEIRA DE SANTANA - BAHIA	
Patrícia Trindade Nunes Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.92820130416	
CAPÍTULO 17	173
O ENSINO DO FRANCÊS ATRAVÉS DA MÚSICA – RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO INTITULADO “LÍNGUA E CULTURA FRANCESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS E SERVIDORES DA UFPB E COMUNIDADE EXTERNA” – UFPB 2019	
Cynthia Silva Teixeira Lima Thayaná Carla Linhares César	
DOI 10.22533/at.ed.92820130417	
CAPÍTULO 18	179
O ENSINO DA LIBRAS COMO L2 PARA IDOSOS COMO AÇÃO DE MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA SAÚDE	
Ana Cristina de Sousa Costa Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira Andrea Maria Araújo Ferreira de Lima Antonio Daley Marques do Nascimento Marilene Calderaro Munguba	
DOI 10.22533/at.ed.92820130418	
CAPÍTULO 19	187
O EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA PUCPR: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Cristina Yukie Miyaki	

DOI 10.22533/at.ed.92820130419

CAPÍTULO 20 201

O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO
INDISPENSÁVEL NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

[Rhafaela Rico Bertolino Beriula](#)

DOI 10.22533/at.ed.92820130420

CAPÍTULO 21 212

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[Dalva Helena de Medeiros](#)

DOI 10.22533/at.ed.92820130421

SOBRE A ORGANIZADORA..... 225

ÍNDICE REMISSIVO 226

SEMENTÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, QUAL A RELAÇÃO?

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Silvia Naiane Jappe

UFPel, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0089067363955474>

Beatriz Helena Gomes Rocha

UFPel, Instituto de Biologia, Departamento de
Ecologia, Zoologia e Genética
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5989815154650062>

Vera Lucia Bobrowski

UFPel, Instituto de Biologia, Departamento de
Ecologia, Zoologia e Genética
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9555221124800026>
<https://orcid.org/0000-0003-1356-4932>

Thais Monteiro Miranda

UFPel, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9021718729418025>

Julio Cesar Paes Jácome de Araujo Filho

UFPel, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4296363239446845>

Aldo Girardi Pozzebon

UFPel, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9614195466765874>

RESUMO: Esse texto consiste em um relato de experiência sobre atividades do projeto de extensão “GETEC-Grupo de Estudos e Trabalhos em Ensino de Ciências” – do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética do Instituto de Biologia/UFPel, em eventos realizados no município de Pelotas com uma das ações do projeto - o Sementário, e o compartilhamento de saberes com a sociedade sobre aspectos agronômicos, ecológicos, culturais e nutricionais das sementes. As atividades foram desenvolvidas por docentes do DEZG/IB e discentes dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Nutrição e Medicina Veterinária, incluindo em suas diversas ações a comunidade em geral e escolar (públicas e particulares), com diferentes faixas etárias e conhecimentos prévios, de zona urbana e rural. A metodologia escolhida para a oficina e as mostras foi a expositiva dialogada e a utilização da coleção de sementes, além de banners. Considerando a participação nos eventos, o número total do público foi de aproximadamente 500 pessoas, com diferentes faixas etárias, da comunidade escolar e em geral, e pode-se perceber que a troca de saberes e o aprimoramento do estudo que envolve todo o contexto deste projeto, desde a coleta das sementes até as apresentações no viés da extensão universitária tem permitido aliar a teoria com a prática, instigando os alunos

a obter conhecimento que será levado para o restante de sua trajetória.

PALAVRAS-CHAVE: Sementes, extensão universitária, dialogicidade.

SEEDARY AND UNIVERSITY EXTENSION, WHAT IS THE RELATIONSHIP?

ABSTRACT: This text consists of an experience report on the activities of the extension project “GETEC – Study and Work Group in Science Teaching” - Department of Ecology, Zoology and Genetics of the Institute of Biology/UFPel, in events held in the municipality of Pelotas with one of the actions of the project - Sementário, and the sharing of knowledge with the society on agronomic, ecological, cultural and nutritional aspects of seeds. The activities were carried out by DEZG/IB teachers, students of Agronomy, Biological Sciences, Nutrition and Veterinary Medicine courses, including in its various actions the community in general and school (public and private), with groups of different age and knowledge, of the urban and rural areas. The methodology chosen for the workshop and shows was the expositive dialogued and the use of the seed collection, in addition to banners. Considering participation in the events, the total number of public was approximately five hundred people, with different age groups, from the community and in general, and and it can be seen that the exchange of knowledge that the exchange of knowledge and the improvement of the study that involves the entire context of this project, from the seed collection to presentations on university extension bias has allowed to ally the theory with practice, urging students to obtain knowledge that will be taken to the remainder of his trajectory.

KEYWORDS: Seeds, university extension, dialogicity.

1 | INTRODUÇÃO

A universidade desde seu princípio foi um órgão responsável pelo conhecimento científico, pelo desenvolvimento e inovação da ciência. Mas, muito, além disso, deve estar envolvida com a comunidade, pois esta é a geradora dos questionamentos a serem estudados e descobertos. Os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão se complementam de forma essencial, mas se fortalecem pela extensão, que proporciona este diálogo com a sociedade, compartilhando os saberes, envolvendo discentes, docentes e a comunidade em geral neste fluxo de conhecimento (BOBROWSKI et al., 2016).

No ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC) incluiu uma resolução nas diretrizes do ensino superior que reforçou a inclusão da extensão e preconiza a obrigatoriedade de que, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação sejam relativos a atividades em programas e projetos de extensão (prevista no Plano Nacional de Educação de 2014) (BRASIL, 2018). Porém, antes da obrigatoriedade, estas atividades já eram recorrentes em muitos cursos de

graduação da Universidade Federal de Pelotas/RS, ampliando, por meio destas experiências, as possibilidades de formação dos discentes.

O projeto “GETEC - Grupo De Estudos e Trabalhos em Ensino de Ciências” foi institucionalizado em abril de 2016, e tem como objetivo principal reunir as diferentes áreas do conhecimento para retratar a importância das relações naturais, desenvolvimento da biodiversidade inter-relacionando os aspectos sociais, ambientais e culturais. O projeto conta com a participação de docentes do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética do Instituto de Biologia e discentes dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Nutrição e Medicina Veterinária, incluindo em suas diversas ações a comunidade em geral e escolar (públicas e particulares), com diferentes faixas etárias e conhecimentos prévios, de zona urbana e rural.

O projeto tem como foco a movimentação de saberes. Como aduz FREIRE (1983, p. 27), o conhecimento “...demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção.”

Nesse texto, relatamos a participação do grupo em eventos realizados no município de Pelotas com uma das ações do GETEC, o “Sementário”, e o compartilhamento de saberes com a sociedade sobre aspectos agronômicos, ecológicos, culturais e nutricionais das sementes.

2 | METODOLOGIA

A metodologia adotada no desenvolvimento da ação foi a expositiva dialogada e a utilização da coleção de sementes constituída por exemplares de espécies cultivadas, silvestres, frutíferas, medicinais e florestais, processadas, acondicionadas em tubetes com tampa plástica, identificados e organizados. Esse acervo diversificado está representado por mais de 90 tipos diferentes de sementes, sendo mantido no Laboratório de Genética (LabGen) do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética (DEZG) do Instituto de Biologia (IB). As sementes são oriundas de doações de pesquisadores melhoristas da Embrapa Clima Temperado, de professores e de acadêmicos da Universidade Federal de Pelotas, e de aquisições no comércio local.

Além disso, banners foram utilizados para auxiliar na contextualização das seguintes temáticas: tipos e morfologia de sementes; variabilidade intraespecífica; modos de dispersão; aspectos socioculturais, nutricionais e ecológicos (interação inseto/planta), sendo para esta última usada uma caixa entomológica para exemplificar a entomofilia.

A oficina e as mostras ocorreram no município de Pelotas, em duas escolas – Colégio Municipal Pelotense e Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe, e em

evento nacional – 27ª Feira Nacional do Doce (FENADOCE). Devido à pluralidade cultural houve a adequação de linguagem ao nível de cognição dos participantes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o ano de 2016 está sendo realizada a aquisição de sementes com a finalidade de montar uma coleção, vinculada a um projeto de extensão – GETEC, para a participação em eventos que promovam a popularização e a divulgação científica e que reúna diferentes públicos. A partir de então, vários acadêmicos estiveram e estão envolvidos, atualizando informações, cuidando da sua manutenção e integridade, propondo novas abordagens e estratégias de utilização, sempre com a percepção da vida e de sua perpetuação, tendo na multidisciplinaridade da equipe a possibilidade de maior aprendizado.

VIEIRA et al. (2018, p. 64), destacam que:

A diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para fomentar os acadêmicos, oportunizando atender a distintas necessidades e interesses, sendo fundamental para que tenham uma aprendizagem significativa e percebam que não há um único caminho que conduza, com segurança, à aprendizagem, e sim, que são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo.

Em 2019, desde o primeiro semestre letivo, quando fui selecionada por edital e tornei-me bolsista da PREC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura), assumi as atividades relacionadas ao sementário e suas responsabilidades, sendo apoiada pelas docentes e colegas que participam da equipe. As atividades iniciaram no mês de abril, com a oficina “Luz, câmera... insetos em ação!” desenvolvida no evento “Sábado em Foco”, do Colégio Municipal Pelotense, na qual foi abordada a interação das plantas com os insetos no processo da polinização, para 26 alunos do Ensino Fundamental (Fig. 1). Essa primeira experiência com extensão universitária foi norteadora para o entendimento do funcionamento das atividades e para a minha desenvoltura na realização das próximas apresentações.

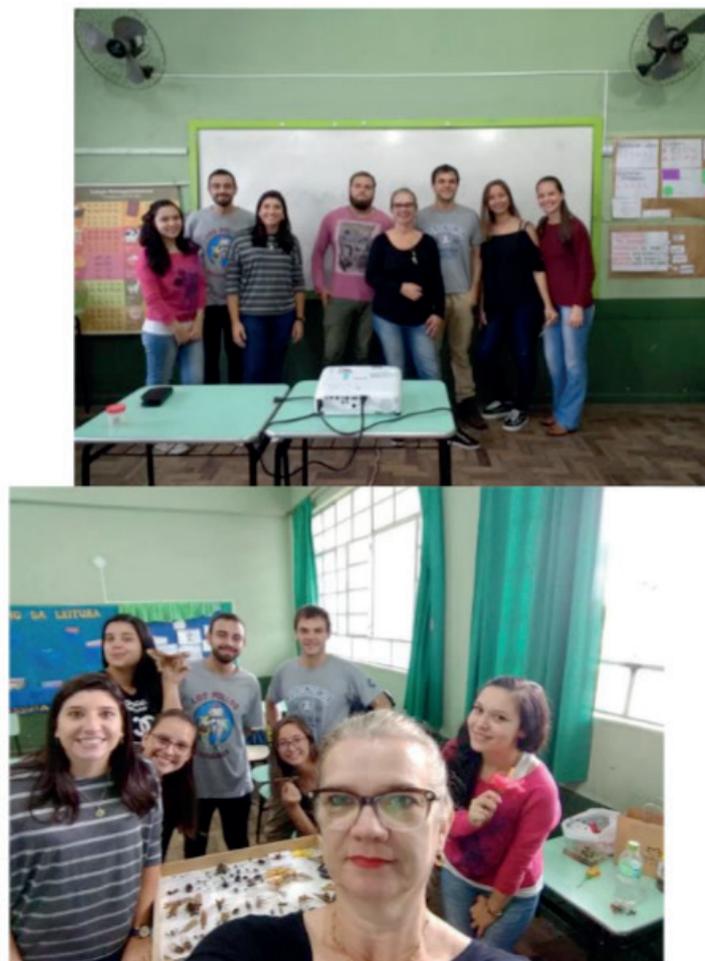


Fig. 1 – Grupo de participantes da oficina “Luz, câmera... insetos em ação!”, realizada no evento educacional “Sábado em Foco”, do Colégio Municipal Pelotense. 2019.

No mês de junho, ocorreu a minha segunda participação, na 27^a FENADOCE, na qual foi apresentado o Sementário conjuntamente com a caixa entomológica do projeto “Vida de Inseto”, sendo ressaltada a interação inseto/planta de forma bem alusiva, salientando os benefícios de insetos como polinizadores na produção de sementes e os prejuízos causados por determinadas espécies, além de fatores bióticos e abióticos que podem interferir nesse processo, para um público bem heterogêneo e de número variado (Fig. 2).



Fig. 2 – Mostra na 27ª FENADOCE: A - Participantes do Sementário; B - Coleção de sementes; C - Equipe em atividade. 2019.

Em agosto, na “Mostra de Profissões/Escola do SESI”, o Sementário foi utilizado para abordarmos o contexto da graduação e dos temas que são tratados durante a formação acadêmica, divulgando o curso da Agronomia/UFPel (Fig. 3). Nesse evento, as sementes foram expostas e relatamos as aplicações no âmbito profissional. Estiveram presentes em torno de 120 expositores (UFPel, UCPel e Anhanguera) e 290 pessoas entre professores, alunos e comunidade em geral, totalizando, aproximadamente, 410 participantes.



Fig. 3 – Mostra no SESI: A - Sementes acondicionadas em tubetes e em pasta plástica; B - Participação do público. 2019.

Considerando os três eventos relatados acima, o número total do público foi de aproximadamente 500 pessoas, com diferentes faixas etárias, da comunidade escolar e em geral.

No decorrer dos meses, realizando a extensão universitária, percebi que para uma efetiva participação nos eventos algumas etapas foram primordiais como a apropriação do conhecimento por meio de buscas e leitura, treinamento das atividades para conferir segurança, superar a timidez e desenvolver a oratória. Para tanto, os colegas do projeto contribuíram de forma determinante.

O interesse pelo projeto advém por ser uma estudante vinda do meio rural com experiência e apreço pelas sementes, razões essas que estimularam a minha dedicação na coleta de novas amostras, organização, identificação e manutenção do “nosso” Sementário (Fig. 4).



Fig. 4 - Sementário do LabGen/DEZG: A - Sementes cultivadas pela minha família; B – Espaço de armazenamento das sementes; C – Organização do Sementário em suportes de madeira. 2019.

De acordo com FREIRE (1983), o conhecimento ocorre quando o sujeito se apropria do aprendido e o transforma numa relação dialógica, de entrelaçamento.

4 | CONCLUSÕES

A troca de saberes e o aprimoramento do estudo que envolve todo o contexto deste projeto, desde a coleta das sementes até as apresentações no viés da extensão universitária tem permitido aliar a teoria com a prática, instigando os alunos a obter conhecimento que será levado para o restante de sua trajetória.

REFERÊNCIAS

BOBROWSKI, V.L.; GONÇALVES, P.R.; ROCHA, B.H.G. A extensão universitária sob a perspectiva de licenciandos em ciências biológicas/UFPel. *Expressa Extensão*, Pelotas, v.21, n.1, p.116-132, 2016.

BRASIL, Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

VIEIRA, M.G.M.; BORGES, A.C.G.; BITTENCOURT, I.S.S. **Extensão universitária vivenciada por acadêmicos no projeto educação para transformação. Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v.15, n.29, p. 59-69, 2018.**

UMA ANÁLISE MULTICRITÉRIO PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO EAD

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 09/01/2020

Fabiano de Paula Soldati

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
Ubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/7046043527902052>

Eduardo Gomes de Oliveira

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto
Ensinar Brasil
Cataguases – MG
Faculdade Santa Marcelina
Muriaé - MG

<http://lattes.cnpq.br/3039936159866354>

Gustavo Oliveira Rodrigues

Cataguases - MG

<http://lattes.cnpq.br/4109674133774411>

Paôla Pinto Cazetta

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto
Ensinar Brasil
Cataguases - MG

<http://lattes.cnpq.br/9555452401257190>

Matheus Licazali Novais

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto
Ensinar Brasil
Cataguases – MG
licazalilkz@gmail.com

Alessandro dos Santos Rodrigues

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto
Ensinar Brasil

Cataguases - MG

alerodrigues184@gmail.com

Arthur Webster Moreira

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto
Ensinar Brasil
Cataguases – MG
arthurwebster01@gmail.com

Joel Peixoto Filho

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
Muriaé - MG
joel.peixoto@ifsudestemg.edu.br

RESUMO: O presente estudo aborda as metodologias ativas e seu uso no Ensino a Distância (EaD). Objetivou-se levantar as principais metodologias utilizadas neste cenário por especialistas em educação com experiência em EaD. Estes especialistas exerceram o papel de decisores, utilizado um método de tomada de decisão. É por meio da tomada de decisão correta e coerente que o indivíduo alcança a solução para variados problemas, e o método *Analytic Hierarchy Process* (AHP) é o facilitador no momento que passamos a restringir nossos critérios, O AHP traz versatilidade e flexibilidade para a tomada de decisões das organizações, representando um diferencial a outros métodos, pois estimula a interação de vários indivíduos onde se torna um método sólido e completo.

Várias metodologias foram selecionadas durante a pesquisa, que são utilizadas para compor o ambiente EaD. As metodologias foram avaliadas de acordo com o método AHP, sendo que cada item foi ponderado de acordo com o grau de importância.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas, Ensino distância, Multicritério

A MULTICRITERIA ANALYSIS FOR USE OF EAD ACTIVE METHODOLOGIES

ABSTRACT: The present study addresses the active methodologies and their use in Distance Learning (DE). The objective was to raise the main methodologies used in this scenario by education specialists with experience in DE. These experts played the role of decision makers, using a decision-making method. It is through correct and coherent decision making that the individual achieves the solution to various problems, and the Analytic Hierarchy Process (AHP) method is the facilitator as we narrow our criteria. AHP brings versatility and flexibility to make of decisions of organizations, representing a differential to other methods, as it stimulates the interaction of several individuals where it becomes a solid and complete method. Several methodologies were selected during the research, which are used to compose the DE environment. The methodologies were evaluated according to the AHP method, and each item was weighted according to the degree of importance.

KEYWORD: Active methodologies, Distance learning, Multicriteria

1 | INTRODUÇÃO

A modalidade ensino EaD é uma prática de ensino cada vez mais presente em escala mundial. Segundo Belloni (2015) esta realidade atende a uma demanda crescente. O uso da EaD traz novas abordagens e técnicas de ensino e aprendizagem para não suprir uma demanda circunstancial, mas para agregar novas formas de continuidade de formação pós secundária, principalmente para a população adulta.

Para Almeida (2005), parte da população que se encontra distante de centros de formação, distantes geograficamente podem ser aproximados pelo uso do EaD em conjunto com os ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA). Estes ambientes são disponibilizados online via internet e são permeados de ferramentas, aplicativos e técnicas desenvolvidas com auxílio da informática, chamadas de Tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Segundo Belloni (2002), para vincular as TIC's no AVA de forma eficiente é preciso mesclar as linguagens tradicionais com a nova linguagem trazida pela tecnologia encharcada de inovação. Muitos alunos ainda estão habituados com uso de técnicas mais tradicionais, contudo por outro lado há aqueles que preferem novos métodos, novas ferramentas. Portanto a integração destas novas tecnologias

aos métodos de ensino e aprendizagem podem gerar resultados produtivos desde que a tecnologia seja o meio educacional e não objetivo final.

Para Andrade e Massabni (2011) o processo educacional tradicional já vem utilizando métodos de ensino buscando quebrar o paradigma da sala de aula tradicional. A utilização de estudos de casos, atividades práticas de observação ou em laboratórios, etc.. Isso se reflete no EaD, pois para envolver o aluno no processo é preciso que ele esteja imerso no *modus operandi* da técnica ou metodologia que está sendo utilizada para a atividade em questão. Diante deste contexto quais as metodologias ativas preferenciais de ensino podem ser mais eficientes em conjunto com o EaD?

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Levantar as principais metodologias ativas utilizadas no EaD e ranqueá-las de acordo com sua efetividade de utilização.

2.2 Objetivos específicos

- Para embasamento técnico-científico realizou-se um estudo bibliográfico em livros, periódicos e artigos científicos pertinentes tema.
- Levantar as metodologias ativas utilizadas em EAD mais citadas na pesquisa bibliográfica;
- Quantificar através de peso percentual ranqueado as metodologias mais usadas utilizando Multicritério;

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem baseada em problemas busca a solução de quase todos os problemas. Segundo Guedes-Granzotti et al. (2015), ele deve estar dentro de um padrão de informação composta para facilitar a aprendizagem. O aluno é o exposto a problemas que tendem a ser resolvidos, preparando-o melhor para situações futuras na sua área profissional, formando um profissional mais eficiente e mais apto a executar suas tarefas. Esta metodologia visa desenvolver pensamento crítico além de estimular a criatividade. Melhora a capacidade de análise e decisão do aluno provocando uma maior motivação durante o processo. Para que esta metodologia tenha êxito é necessário motivar e despertar interesse do aluno pela discussão, para isso o docente deve ter em sua formação uma considerável experiência na área dos cenários que compõem os problemas.

Outra metodologia muito utilizada e que busca colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem é a Atividade Prática de Ensino. Para Gomes et al. (2010) nestas atividades a responsabilidade do processo educativo está mais a cargo do aluno. Com isso o foco de atuação do professor deve ser justamente na aprendizagem do aluno, realizando esforços e proporcionando experiências que contribuam para alcançar os objetivos estabelecidos pelos estudantes.

Estas experiências desenvolvem as competências para enfrentamento do mundo profissional, ponto essencial na formação do estudante para posterior ingresso no mercado de trabalho.

Estas metodologias apresentadas colocam o aluno no papel passivo e professor como ativo controlando e guindo todo o processo. Para Moran (2013) a sala de aula invertida quebra esta relação binária e amplia a ação dos papéis desempenhados pelo aluno e professor. A razão que quebra este paradigma é a inversão da lógica tradicional onde o professor transmite ensinamentos em sala para o aluno aplicá-los em lições feitas em casa. Em uma sala de aula invertida o aluno deverá realizar primeiramente uma pesquisa sobre um determinado assunto, que deve ser discutido em sala, buscando informações, afirmações, esclarecimentos, para determinar em sua própria conclusão, que por sua vez ouvirá conclusões dos outros alunos. Contudo por se tratar de uma nova metodologia ativa, poucas escolas e professores estão preparados e devidamente qualificados em utilizá-la com sucesso.

Outra metodologia ativa, os Mapas Conceituais, vem sendo muito difundida no meio acadêmico em diversas áreas do conhecimento. Para Moreira (2005) os mapas conceituais ou mapas de conceito, são ferramentas baseadas na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Eles auxiliam a organização de ideias ou representação de um conhecimento. Os Mapas Conceituais utilizam setas para ligar os conceitos representados por figuras geométricas. Esta metodologia ativa se aplicada com eficiência estimula a memorização do aluno, além de dar ao professor noções para entender como o aluno estabelece as relações entre os conceitos adquiridos.

A aplicação destas metodologias só se viabiliza através da TIC's. De acordo com Sena e Brant (1999) a utilização da computação e seus recursos no ensino universaliza o conhecimento. As TIC's também facilitam encontros e assessorias, possibilitando a realização de trabalhos em grupos e facilitando a troca de experiências e conhecimentos.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de bibliografias foi realizado utilizando o método de *webibliomining* que consiste em realizar uma garimpagem de textos científicos disponíveis na web

utilizando palavras-chave como filtros. Os textos estão disponíveis em repositórios online e para esta pesquisa foram utilizados o Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo. Após a garimpagem ser concluída, todos os textos foram analisados e indexados em uma tabela a fim de definir quais metodologias ativas cada publicação aborda.

As metodologias selecionadas foram submetidas ao Método Multicritério de decisão para ranqueá-las e definir a sua preferência de aplicações julgadas por um conjunto de especialista em educação e EaD. A metodologia Multicritério utilizada é composta de duas fases. A primeira fase usa-se o Método Condorcet que consiste em julgar as alternativas para a par. De acordo com Epstein (1997) o Condorcet é um método usado para a avaliação de critérios, onde um par de critérios é julgado de acordo com a percepção individual de cada avaliador que também pode optar pelo empate entre os critérios. No final do julgamento as preferências se transformam em uma preferência global com base nas vitórias que cada critério tem sobre o outro.

A segunda fase consiste em utilizar o Método AHP para definir o peso de cada critério estatisticamente. Este método de julgamento de valor obedece à seguinte métrica: Se $A > B$ e $B > C$ então $A > C$

4.1 Webibliomining

Para maior amplitude de seleção os filtros são inseridos nos repositórios em língua inglesa, pois esta é a que predomina como língua oficial ou segunda opção nas fontes de publicações científicas. Os filtros selecionados foram: metodologias ativas (*active methodologies*), ensino a distância (*distance learning*) e tecnologias de informação e comunicação (*information and communication technologies*). Próxima fase da garimpagem é selecionar do montante dos artigos garimpados os cinco publicações mais antigas, cinco mais recentes e cinco mais citados. Em seguida as duplicidades de seleção são contabilizadas caso ocorram. A tabela 1 demonstra os artigos selecionados pelo *webibliomining*.

Artigos	Autores	Ano de publicação	Aprendizagem Baseada em Problemas	Sala de aula invertida	Atividades práticas de ensino	TCI's	Mapas conceituais
1	Gaeta e Masetto	2010			X		
2	Gouvea et al.	2010			X		
3	Sena e Brant	1999				X	
4	Gouvea et al.	2015	X				
5	Gouvea et al.	2015					X
6	Gouvea et al.	2016					X
7	Guedes-Granzotti et al.	2015	X				
8	Marin et al.	2010	X				
9	Mendonça et al.	2016				X	
10	Mesquita et al.	2016					
11	Moran	2013		X			
Total			3	1	2	2	2

Tabela 1: Publicações selecionadas

Através da análise de cada artigo, foram levantados cinco critérios abordados pelos autores que afirmam utilizar como metodologia ativa a técnica pedagógica abordada. Estas técnicas que para o estudo Multicritério serão tratadas como critérios, sendo descritos da seguinte forma: aprendizagem baseada em problemas, atividades práticas de ensino, mapas conceituais, sala de aula invertida e tecnologias da informação e comunicação. Com a definição dos critérios com base nas ideias dos autores, realizou-se a construção do primeiro questionário utilizado para avaliar especialistas em educação, a fim de ponderar o grau de relevância de cada critério.

4.2 Método AHP

As metodologias selecionadas foram submetidas ao Método Multicritério de decisão para ranqueá-las e definir a sua preferência de aplicações julgadas por um conjunto de especialista em educação e EaD. A metodologia Multicritério utilizada é composta de duas fases. A primeira fase usa-se o Método Condorcet que consiste em julgar as alternativas para a par. De acordo com Epstein (1997) o método Condorcet é usado para a avaliação de critérios, onde um par de critérios é julgado de acordo com a percepção individual de cada avaliador que também pode optar pelo empate entre os critérios. No final do julgamento as preferências se transformam em uma preferência global com base nas vitórias que cada critério tem sobre o outro. A segunda fase consiste em utilizar o Método AHP para definir o peso de cada critério estatisticamente. Este método de julgamento de valor obedece à seguinte métrica: se $A > B$ e $B > C$ então $A > C$.

De acordo Saaty (2000) o método AHP é aplicado a partir de um conjunto de etapas. Primeiramente descrever e contextualizar o problema e estruturar sua hierarquia de critério, subcritério, propriedades e alternativas. Em seguida definir cada elemento da hierarquia evitando ambiguidade. Após isso utilizando a Escala Saaty criar uma matriz de decisão inserindo os julgamentos das decisões, onde os

critérios recebem uma pontuação de 1 a 9 calculando as prioridades dos critérios. Para então montar a matriz de comparação paritária por critério com base na tabela Saaty e finalmente definir e interpretar o resultado e escolha entre as alternativas. A Tabela 2 demonstra a Escala Saaty para o julgamento dos critérios utilizados no método AHP. O julgamento dos critérios pode variar na escala de 1 a 9.

Intensidade de Importância	Definição	Explicação
1	Mesma importância	Os dois critérios contribuem igualmente para o objetivo
3	Importância pequena de um critério sobre o outro	A experiência e o julgamento favorecem levemente um critério em relação ao outro
5	Importância grande ou essencial	A experiência e o julgamento favorecem fortemente um critério em relação ao outro
7	Importância muito grande ou demonstrada	Um critério é muito fortemente favorecido em relação ao outro; sua dominância de importância é demonstrada na prática
9	Importância absoluta	A evidência favorece um critério em relação ao outro com mais alto grau de certeza
2, 4, 6 e 8	Valores intermediários entre os valores adjacentes	Quando se tem condições de compromisso entre duas definições

Tabela 2: Escala Saaty

Fonte: FREITAS e VIANA (2013) pg.3

De acordo com Costa (2014) o método AHP deve possuir elementos fundamentais para a sua hierarquia: foco principal, conjunto das alternativas viáveis e identificação dos critérios abordados pelo avaliador. O foco principal é o objetivo global do problema ou aquilo que se busca solucionar, onde deve ser definido com atenção e clareza para que a modelagem da hierarquia aconteça de maneira correta. Já o conjunto de alternativas, auxilia o processo de decisão e estão associadas a quesitos e condições obrigatórios. No conjunto de critérios deve ser evitado o máximo de ambiguidade sendo feita a modelagem do problema de forma detalhada e precisa.

5 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

O questionário aplicado em 20 profissionais que atuam na área da educação levantou o perfil profissional dos especialistas que participaram da pesquisa. A figura 2 demonstra os gráficos que abordam experiência em EaD, em docência, o papel que o especialista já desempenhou no EaD e grau de instrução.

O grupo de especialistas demonstram ter experiência na área de educação pois 63,6% tem mais de 2 anos de docência e em EaD 54,5% possuem mais de dois anos atuação. Todos já exerceram algum cargo dentro da estrutura organizacional do

EaD destacando que 54,5% já atuaram como tutores presenciais. Outro destaque é grau de formação acadêmica dos participantes, pois 63,6% já terminaram mestrado.

Para avaliar importância das metodologias ativas selecionadas para análise dos especialistas, foi utilizado o aplicativo IPÊ em sua versão 1.0. Este *software* que realiza o cálculo da importância dos critérios de acordo com as informações obtidas pelos avaliadores, seguindo a metodologia AHP e as comparações abordadas anteriormente. As metodologias selecionadas que no método AHP e no *software* são tratadas como critérios são: Aprendizagem Baseada em Problemas, Atividades Práticas de ensino, Mapas conceituais, Sala de aula invertida e TCI's.

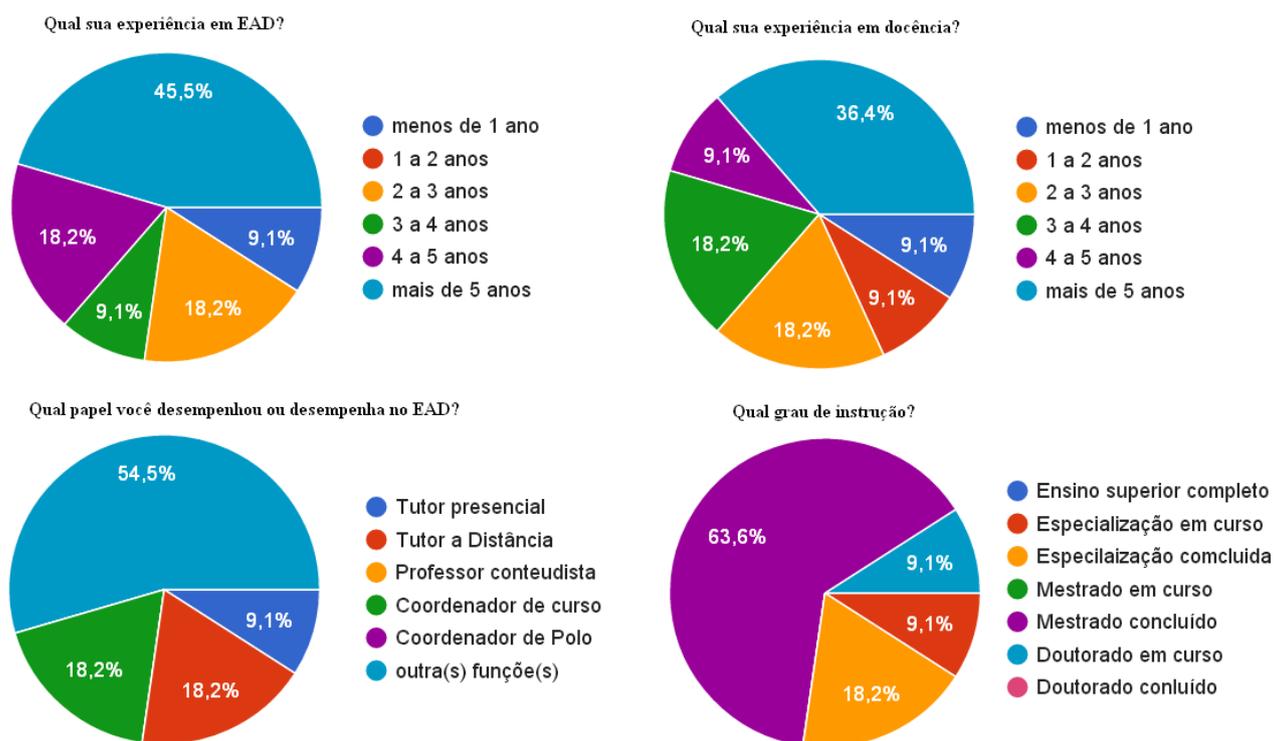


Figura 1: Perfil dos especialistas

A Tabela 3 demonstra os julgamentos inseridos no aplicativo onde os critérios são comparados utilizando a escala de Saaty. A pontuação é feita através dos valores encontrados no questionário que é definida no grau de importância entre 1 a 9 para cada critério.

Critério	Pontuação	Critério	Pontuação	Escala de Saaty
Aprendizagem Baseada em Problemas	8	Atividades Práticas de ensino	23	7
Aprendizagem Baseada em Problemas	14	Mapas conceituais	14	1
Aprendizagem Baseada em Problemas	12	Sala de aula invertida	15	2
Aprendizagem Baseada em Problemas	8	TCI's	20	5
Atividades Práticas de ensino	22	Mapas conceituais	7	7
Atividades Práticas de ensino	15	Sala de aula invertida	12	2
Atividades Práticas de ensino	8	TCI's	20	5
Mapas conceituais	12	Sala de aula invertida	18	3
Mapas conceituais	6	TCI's	21	7
Sala de aula invertida	7	TCI's	22	7

Tabela 3: Julgamento de valor na escala Saaty

A Tabela 4 demonstra a seção de cálculo que após o julgamento ser feito com a análise dos critérios, o aplicativo realiza o cálculo final com o percentual de importância de cada critério.

Metodologias ativas	AHP	%
TCI's	0,531	53,1%
Atividades Práticas de ensino	0,251	25,1%
Sala de aula invertida	0,107	10,7%
Aprendizagem Baseada em Problemas	0,060	6,0%
Mapas conceituais	0,050	5,0%

Tabela 4: Peso percentual das metodologias

De acordo com os valores percentuais obtidos, podemos concluir os critérios ou neste caso metodologias ativas mais indicadas para são: TCI's (53,1%), Atividades Práticas de ensino (25,1%), Sala de aula invertida (10,7%), Aprendizagem Baseada em Problemas (6 %) e Mapas conceituais (5%).

A razão consistência comprova a validação dos cálculos de acordo com a metodologia utilizada. Valores que sejam superiores a 0,1 indicam erro que posteriormente necessita ser revisto e novamente julgados. A razão de consistência encontrada foi de 0,089 comprovando que o estudo dos critérios seguem os padrões satisfatórios para o método utilizado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo é visto que as metodologias ativas é algo que constantemente se desenvolve. O uso crescente dos dispositivos móveis e a gama de informações que a internet oferece aos usuários faz com que ensino a distância utilize cada vez mais as TIC's para inovar e envolver os alunos constantemente no processo de ensino e aprendizagem. Porém a forma mais adequada de como

essa tecnologia vai funcionar nos ambientes virtuais ainda carece de estudos e pesquisas.

O estudo demonstra que as metodologias ativas mais recomendadas para uso no EaD são: TCI's, Atividades Práticas de ensino, Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas e Mapas conceituais. Estas metodologias estão de acordo com a visão dos 20 especialistas entrevistados. Portanto o presente trabalho apresenta uma técnica que pode ser utilizada para explorar outros cenários de ensino aprendizagem. De acordo com as necessidades e perspectiva do grupo docente, este pode escolher de forma mais clara as metodologias a serem utilizadas.

O uso do método AHP para levantar o peso de cada metodologia demonstrou que as TIC's são um grupo de ferramentas indispensáveis para o EaD. Elas ajudam a diversificar o modo como o conhecimento é transmitido e avaliado.

Porem o uso das TIC's requer uma atualização constante de seus usuários, pois algumas tecnologias apresentam uma dificuldade de manejo. Isso pode desestimular o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem ser muito bem capacitados e treinados para que possam auxiliar o aluno não só nos conteúdos transmitidos, mas também no próprio uso da ferramenta tecnológica em si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2005.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de, MASSABNI, Vânia Galindo. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2011, vol.17, n.4, pp.835-854.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância e inovação tecnológica.** Trabalho, Educação e Saúde,[S.L.], v. 3, n. 1, p. 187-198, jan. 2005.

BELLONI, MARIA LUIZA. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educação & Sociedade,[S.L.], v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

CAMPOS, Maria; **Métodos multicritérios que envolvem a tomada de decisão.** 2011. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/~espec/Monografias_Noturna/Monografia_MariaBetania.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

COSTA, Helder. **Introdução ao método de análise hierárquica.** 2002. Disponível em: <<http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2004/pdf/arq0279.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

COSTA, Helder. **Modelo para webibliomining: proposta e caso de aplicação.** Curitiba: FAE Centro Universitário, 2010. 154 p.

EPSTEIN, Isaac. **O paradoxo de Condorcet e a crise da democracia representativa.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 30, mai./ago. 2002.

- FREITAS, Andressa; VIANA, Adriana. **Descrição das Aplicações do Método AHP no Campo da Administração Através da Construção de Mapa Conceitual**. 2013. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/tcc/trabalhos/TCCs%20premiados%202013/Andressa%20Marques%20de%20Pina%20Freitas%20-%20Artigo%20Final.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação**. PBL 2010 Congresso Internacional, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-9, fev. 2010.
- GOMES, Maria Paula Cerqueira et al. **O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes**. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2010, vol.16, n.1, pp.181-198.
- GOUVEA, E. P. et al. **Estudo de caso sobre o emprego de metodologia ativa no desenvolvimento de um sistema de informação para web**. Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias, Osasco, v. 2, n. 6, p. 1-11, nov. 2015.
- GOUVEA, E. P. et al. **Metodologias ativas: uma experiência com mapas conceituais**. Educação, Gestão e Sociedade, Jandira, v. 5, n. 20, p. 1-13, fev. 2016.
- GOUVEA, E. P. et al. **Um trabalho de pesquisa-ação com uso de metodologia ativa no ensino de tecnologia da informação**. Educação, Gestão e Sociedade, Jandira, v. 5, n. 20, p. 1-13, nov. 2015.
- GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso et al. **Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino**. Rev. CEFAC [online]. 2015, vol.17, n.6, pp.2081-2087.
- LEITE, Igor; FREITAS, Felipe. **Análise comparativa dos métodos de apoio multicritério a decisão: AHP, ELECTRE E PROMETHEE**. 2012. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2012_TN_STP_162_944_20906.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- MARIN, Maria José Sanches et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. Rev. bras. educ. med. [online]. 2010, vol.34, n.1, pp.13-20.
- MARTINS, Sergio; MACCARI, Emerson; MARTINS, Cibele. **A abordagem de múltiplos critérios na priorização de projetos em um programa de mestrado profissional**. 2013. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/contecsi/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/PDFs/080.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- MENDONCA, Erica Toledo de et al. **Integração Intercampi no Ensino: Desenvolvendo Competências do Profissionalismo**. Rev. bras. educ. med. [online]. 2016, vol.40, n.3, pp.344-354.
- MESQUITA, Simone Karine Da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. **Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem**. Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, mai./ago. 2016.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016
- MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Revista Chilena de Educação Científica, [S.L], v. 4, n. 2, p. 38-44, jan. 2005.
- Saaty, T.L.. **Fundamentals of Decision Making and Priority Theory with the Analytic Hierarchy Process**. RWS Publications, Pittsburg, USA.2000.
- SENA, Roseni Rosângela De; BRANT, Maria José C. G. Caldeira. **Iniciativa de inovação do ensino de enfermagem na américa latina**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 52, n. 2, p. 24250, abr./jun. 2010.

WERNKE, Rodney; BORNIA, Antonio. **A Contabilidade Gerencial e os Métodos Multicriteriais**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v12n25/v12n25a04.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ZAMBONI, K. L. et al. **Análise de decisão multicritério na localização de usinas termoelétricas utilizando SIG**. Pesquisa Operacional, [S.L], v. 25, n. 2, mai./ago. 2005.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E A PRÁTICA DO *BULLYING* ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 27/03/2020

Data de Submissão: 30/12/2019

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação
Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/1840780705200819>

Eliany Wilkerson da Silva Pereira

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação
Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/3691887246983208>

RESUMO: Este artigo traz a análise teórica de dados de uma pesquisa que trata da violência escolar e sua forma de expressão por meio do *bullying*, desenvolvida entre os alunos do sexto ano da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. O objetivo é verificar se há incidência da prática do *bullying* e como ele se estabelece no contexto dos alunos. Através da pesquisa, buscamos identificar de que forma esse fenômeno tem sido abordado, com que frequência acontece e quais as estratégias propostas no Projeto Político Pedagógico dessa instituição escolar visando combatê-lo. Para a elaboração do artigo, foi utilizado o método

quanti-qualitativo, por meio de uma pesquisa semiestruturada, uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica realizada durante a disciplina História da Educação Brasileira da Amazônia, no 4º semestre do curso de Pedagogia, entre os meses de maio e junho de 2019. Os instrumentos foram: entrevistas semiestruturadas com Coordenadoras Pedagógicas, Professores e o Vice-diretor; um questionário para os alunos; observações em sala de aula e durante o intervalo de recreio. O embasamento teórico foi desenvolvido a partir dos pressupostos de Booth e Ainscow (2002), Adorno (1995), Freire (1996) e Crochik (2016). Os resultados indicam dificuldades por parte dos professores em conceituar as diversas expressões da violência, o que compromete o diagnóstico do *bullying*. Aponta-se também a ausência de uma política pedagógica e educacional voltada para orientar de forma objetiva os alunos, **não apenas ao que** está relacionado às questões que envolvem o *bullying*, como também a outras formas de violência estabelecidas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar. *Bullying*. Aprendizagem. Política pedagógica. Diversidade.

SCHOOL VIOLENCE AND BULLYING PRACTICE BETWEEN JUNIOR'S SCHOOL STUDENTS OF THE FEDERAL'S UNIVERSITY OF PARÁ APPLICATION SCHOOL

ABSTRACT: This article presents the theoretical analysis of data from a research that deals with school violence and its form of expression through bullying, developed among students of the sixth year of the School of Application of the Federal University of Pará. bullying practice and how it is established in the context of the students. Through the research, we seek to identify how this phenomenon has been approached, how often it happens and which strategies are proposed in the Pedagogical Political Project of this school institution aiming to combat it. For the elaboration of the article, the quantitative and qualitative method was used, through a semi-structured research, documentary research and bibliographic research carried out during the History of Brazilian Education of the Amazon discipline, in the 4th semester of the Pedagogy course, between the months May and June 2019. The instruments were: semi-structured interviews with Pedagogical Coordinators, Teachers, and the Deputy Director; a questionnaire for students; observations in the classroom and during recess. The theoretical basis was developed from the assumptions of Booth and Ainscow (2002), Adorno (1995), Freire (1996) and Crochik (2016). The results indicate difficulties on the part of teachers to conceptualize the various expressions of violence, which compromises the diagnosis of bullying. It also points out the absence of a pedagogical and educational policy aimed at objectively guiding students, not only to what is related to issues involving bullying, but also to other forms of violence established in the school.

KEYWORDS: School violence. Bullying. Apprenticeship. Pedagogical policy. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A violência apresenta diversas formas de expressão no contexto escolar. Dentre suas múltiplas ocorrências, algumas se encontram com aspectos de normalidade dentro da escola. Uma dessas formas de violência que passou a fazer parte do interior desses ambientes, há algum tempo, tem chamado a atenção de pesquisadores, educadores e toda a comunidade escolar. Trata-se do *bullying*, que tem sido muito investigado e discutido, por se tratar de uma forma de violência normalizada, que está presente dentro desses espaços educativos.

Durante nossa permanência no interior da *Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA)*, como estagiários de *Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares*, atividade que iniciou no dia 16 de abril de 2019 e encerrou no dia 7 de junho de 2019, pudemos observar que o comportamento de certos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II traziam algumas dessas práticas de violência como característica e, em muitos momentos, percebemos que, para os mesmos, tais comportamentos não seriam nada além de uma brincadeira, pois eles agiam

como se a presença de algumas diferenças entre eles se tratasse de anormalidades passíveis de discriminações, por isso, para eles, as anormalidades justificavam suas ações de violência em relação ao outro. A não compreensão do diferente resultava em ofensas e insultos, ações essas que são atribuídas ao que se havia aprendido previamente fora do ambiente escolar, adquiridas como a base de um comportamento que lhe fora incorporado, a partir de suas vivências cotidianas.

Nesse sentido, chamou-nos a atenção a importância de investigarmos se, dentro dessas expressões de violência na escola, o *bullying* estava presente entre esses alunos do sexto ano, pois, se o *bullying* é uma realidade presente entre eles, o caminho que essa prática percorre até se estabelecer no contexto escolar dos mesmos e a frequência com que essas ações de violência acontecem também é um ponto que deve ser investigado, assim como se o assunto é tratado pela escola objetivando especificamente trabalhar a educação desses sujeitos em relação a essa questão. Essas investigações, para nós, teriam uma grande relevância, pois se trata de uma questão que está ligada à educação e à nossa formação como pedagogos, visto que a escola será o mais importante espaço educativo de nossa atuação profissional.

A importância de se compreender as situações e os fatores que envolvem práticas de violência no ambiente educativo contribui de forma expressiva para um fazer docente que se proponha a ensinar os alunos a lidar com o respeito e a aceitação do diferente, fazendo com que esses sejam envolvidos em um ensino que proporcione garantias de que, nessa fase de escolarização, os mesmos irão intensificar sua compreensão sobre as diversidades existentes, tanto no contexto escolar como no contexto social. Dessa forma, desenvolve-se, na formação desses alunos, a identidade de sujeitos voltados a promover o respeito à diversidade e aos diferentes, na tentativa de erradicar, tanto da realidade escolar, quanto da realidade social, fatores com aspectos dos mais variados tipos de violência. E, a partir de pesquisas com esta, a escola passa a ter subsídios para propor um processo educativo que possibilite a reconfiguração do seu contexto, agindo de forma preventiva, já que a mesma deve ser a proponente de uma educação formadora de sujeitos críticos e capazes de compreender a todos e a si mesmos como parte integrante do meio social do qual fazem parte, cuja composição é o resultado de uma diversidade.

É importante destacar que pesquisas relacionadas ao tema *bullying* ampliam o acervo da produção de trabalhos acadêmicos da *Universidade Federal do Pará* (UFPA), possibilitando uma reflexão a partir de perspectivas variadas em relação a esse fenômeno, que, como uma realidade presente na escola, requer estudos mais intensificados para que os profissionais da educação que estão sendo formados pela referida universidade sejam preparados para atuarem frente a essas

demandas. Essas pesquisas colocam também em destaque o *Instituto de Ciências da Educação* da instituição, onde os temas investigados refletem a preocupação com as questões relacionadas a problemas existentes nas escolas, que envolvem diretamente a formação do pedagogo e seu futuro fazer docente na busca de tratativas das problemáticas ligadas à educação.

Compreendemos que, para a *Faculdade de Educação* desse instituto, as iniciativas de desenvolver pesquisas relacionadas ao diagnóstico da violência nas escolas, principalmente às públicas, corroboram para que essa faculdade se faça presente junto às instituições de ensino, pois, estando mais próximo da educação básica, sendo essa a que dá início à formação dos sujeitos, tem-se, nessas investigações feitas pelo corpo tanto discente, como docente, expectativas de diagnósticos que podem nortear as propostas da escola na solução de problemas ligados ao tema dessas pesquisas, principalmente os que envolvem a violência no sistema educacional, por contribuírem, muitas vezes, para direcionar a comunidade escolar acerca de ações preventivas, no que se refere a essas situações de violência presente nas escolas.

A iniciativa de desenvolver investigações nas escolas da rede pública relacionadas às manifestações de violência nesses espaços faz com que o curso de Pedagogia reafirme o compromisso de proporcionar o envolvimento do aluno com a pesquisa e coloca o mesmo em contato direto com a dinâmica, não apenas do curso, como também do seu principal espaço de atuação profissional após sua formação. Dessa forma, se compreende a importância de inserir os graduandos nos espaços educativos, frente às situações escolares cotidianas, para que esses desenvolvam pesquisas ligadas a questões educacionais ainda em seu momento de formação acadêmica.

Mesmo sabendo que não são em todas as disciplinas do curso de pedagogia que se desenvolvem pesquisas, em alguns de seus componentes curriculares, neste caso, na disciplina *História da Educação Brasileira da Amazônia*, os alunos são estimulados a desenvolverem suas produções acadêmicas e científicas por meio da análise dos resultados de pesquisas realizadas, contribuindo com questões de grande relevância ligadas à educação e possibilitando, aos discentes, publicações de diagnósticos e apresentação dos resultados de suas pesquisas, que irão auxiliar na tratativa de problemas educacionais. Dessa forma, é promovido não só o ensino, mas a pesquisa e a extensão, atividades essenciais na formação dos graduandos do curso de pedagogia. Assim, garante-se o tripé formativo, que é a base da Universidade.

A violência escolar tem sido um tema bastante abordado por autores que desenvolvem suas pesquisas nessas perspectivas – destacando a questão do *bullying* –, pois situações como essas, as vezes, se tornam um obstáculo para

que muitos permaneçam presentes na escola, sendo, portanto, impedidos de dar continuidade ao seu aprendizado e potencializar seu desenvolvimento dentro de um ambiente que se constitui democrático. Booth e Ainscow (2002), Adorno (1995), Freire (1996) e Crochik (2016) são autores que deram sua contribuição dentro dessa temática e, por isso, subsidiam a análise teórica deste trabalho.

Para atendermos os objetivos de nossas investigações acerca da violência que se expressa através do *bullying*, formulamos três problemas de pesquisa a serem investigados: Há prática de *bullying* entre os alunos do sexto ano da Escola de Aplicação da UFPA? Esses alunos têm compreensão do que, na verdade, significa o *bullying* e são orientados pelos professores sobre questões relacionadas à causa e consequência dessa prática? A instituição desenvolve projetos pedagógicos para que se estimule o combate à prática do *bullying* entre os alunos nessa fase escolar?

O objetivo geral deste trabalho é entender o que vem a ser o *bullying* e se ele constitui uma prática de violência presente entre os alunos da escola pública. Os objetivos específicos são: verificar o entendimento que os alunos formam sobre o significado da prática do *bullying*; identificar se os alunos realmente estão envolvidos em práticas que configuram *bullying* e; analisar se os alunos recebem orientações na escola para que compreendam a importância do respeito pelos colegas e por suas diferenças.

Utilizou-se o método quanti-qualitativo na elaboração deste trabalho, que contou com a realização de consulta e análise bibliográfica, uma pesquisa documental e a aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada durante os meses de maio e junho do ano de 2019, onde foram utilizados os seguintes instrumentos: no primeiro momento, foram feitas entrevistas com os professores das turmas pesquisadas, com o vice-diretor da instituição e com as coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental II, no segundo momento, foram feitas observações dos alunos em sala de aula e no horário do recreio e, no terceiro momento, foi aplicado um questionário para os alunos do 6º ano.

As fontes de pesquisa documental consistiram na avaliação das Fichas de Ocorrência, que são documentos formais nos quais os alunos fazem suas declarações acerca de fatos ocorridos entre eles que caracterizem algum ato de infração no interior da escola. Esses documentos são, na verdade, reclamações feitas junto à Coordenação de Ensino, para que a mesma tome providências sobre qualquer evento irregular que envolva um ou mais alunos. Dentre os acontecimentos descritos, encontram-se todos os tipos de violência que esses alunos vivenciam. Esse levantamento selecionou as Fichas de Ocorrência dos alunos que foram protocoladas na *Coordenação de Ensino*, a partir do dia 11 de março (dia do início das aulas do ano letivo de 2019) até o dia 25 de maio de 2019, momento em que foram recolhidas para serem analisadas. O trabalho teve início no dia 25 do mês de

maio do ano de 2019 e sua conclusão se deu no dia 04 do mês de julho, no mesmo ano.

A partir de uma composição conjunta das observações dos autores da pesquisa, embora com um olhar diferenciado para algumas questões, foi possível extrair uma definição unificada dos resultados, pois ambos compreendem que, apesar das diferentes formas de análise e seus variados olhares como pesquisadores, os resultados não permitem tomar direcionamento oposto, mas esclarecem exatamente o que os mesmos buscam com suas investigações, tornando possível uma unidade na elaboração dos resultados apresentados neste artigo.

2 | EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E PRÁTICA DO *BULLYING* NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Considerando que, na Educação, existe um potencial para o desenvolvimento de ações contra a violência (ADORNO, 2004), ressaltamos a importância do uso de práticas educativas como recursos de combate a essa violência. Essas práticas devem estar comprometidas com a formação de sujeitos voltados para a compreensão das diferenças, do respeito ao individual e dos interesses do coletivo (FREIRE, 1996). Partindo desse pressuposto, é preciso que os educadores estejam atentos e sensíveis para perceber como esses sujeitos se constituem. Segundo Booth e Ainscow (2010, p. 9), “as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem”.

A violência é um fenômeno social muito presente em nosso cotidiano e esta ligada diretamente a fatores políticos e econômicos (ADORNO, 2004). Percebemos, por meio dos veículos de mídia, que o grande crescimento desse fenômeno – que também acaba se tornando um dos maiores problemas sociais, enfrentados na atualidade – acaba atingindo instituições como família, escola e igreja, principalmente dentro dos grandes centros urbanos.

Ao pesquisarmos sobre violência urbana é interessante que tenhamos em mente a situação social, impactada pela política econômica globalizada, a qual afeta instituições como a família, a escola e a Igreja. Devemos, ainda, apreender e compreender a influência dessa política econômica sobre cada uma dessas instituições. (SANTOS, 2009, p. 238).

Ao passar a fazer parte do interior dessas instituições, a violência reverbera problemas ainda maiores. No caso do ambiente escolar, o reflexo da violência é percebido de várias formas, pois pode se manifestar através de inúmeras expressões, sendo uma delas o *bullying*. Segundo Crochik (2008, p. 10):

[...] o *bullying* é a ação que submete a vítima ao domínio do autor da agressão
[...] refere-se a uma ação constante em defesa de diversos alvos de agressão,

manifestada de diferentes formas; não há especificidade em relação a esse alvo que não necessariamente está associado a uma minoria.

Percebemos que as interações entre os sujeitos envolvidos nas relações que configuram *bullying* são de subjugação por parte do opressor e de sujeição por parte da vítima, sendo que o que, na verdade, ocorre é uma relação de força e de poder, simultaneamente, pois, sob esse *status* de violência, a vítima sempre é a que se encontra sem potencial de ação, não havendo outra opção a não ser a aceitação e o silêncio (SANTOS, 2009; CROCHIK, 2016). Torna-se evidente, então, que “neste jogo das interações da vida cotidiana, os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, não restando outra escolha a não ser a da aceitação” (SANTOS, 2009, p. 240).

Conforme já afirmado, quando falamos de violência escolar reconhecemos que a mesma está presente no interior da escola e pode ser percebida a partir de variadas manifestações (CROCHIK, 2016), e o *bullying* se configura como uma das formas de violência presentes nesses ambientes. Logo, a proposta educativa desses espaços deve se determinar exatamente contrária a essas práticas (ADORNO, 1995), mas elas ainda são nitidamente percebidas entre os alunos dentro desses espaços educativos.

Sobre o significado do *bullying*, os autores Campos e Jorge (2010, p. 109) nos afirmam que:

O termo *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocábulo inglês *do bully*, que significa agredir, intimidar, atacar. Nessa perspectiva, *bullying* constitui o ato de ser um agressor, intimidador, juntamente com todas as condutas usadas por esses agressores contra outras pessoas.

Uma das práticas mais constantes de violência no ambiente escolar, o *bullying*, apresenta algumas semelhanças com outras formas de externalização e materialização da violência nas escolas, mas, entre os fatores nos quais se assemelham, deve ser considerado que há peculiaridades referentes à cada uma dessas ações, para que não sejam confundidas no momento de identificação e diagnóstico de cada uma delas. A mais presente manifestação de violência que se assemelha ao *bullying* é o preconceito, que leva a ações discriminatórias (CROCHICK, 2016). Na maioria das vezes, essas duas formas de violência são confundidas, até mesmo pelos professores, que procuram estar atentos às suas diferenças e, na maioria das vezes, não conseguem desassemelhar essas ações. A partir disso, percebemos que se estabelece, entre os mesmos, uma confusão de conceitos que, muitas vezes, não estão definidos para quem lida com a violência escolar, dificultando seus diagnósticos, conforme podemos observar:

Prosseguimos a discussão acima, poder-se-ia diferenciar dois fenômenos associados à violência: preconceito e *bullying*. O preconceito, conforme afirmado,

é uma atitude, uma tendência para ação; o *bullying* é uma ação; o preconceito se destina a um alvo fixo, com motivos justificados específicos ou não, como mostra o caso da projeção seletiva e da projeção não-seletiva, e o *bullying* tem como base sobretudo o desejo de submissão do outro à vontade do autor da agressão. A ação correspondente ao preconceito é a discriminação [...]. (CROCHIK, 2016, p. 8-7).

Se o *bullying* acabou por se tornar uma das expressões da violência presente no cotidiano de muitas escolas da rede pública de ensino e se essa expressão da violência se encontra estabelecida dentro do contexto escolar, o que dizer dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II? Alunos que, em um momento de transição entre infância e adolescência, estão, ao mesmo tempo, no término de uma fase e início de outra e, como sujeitos em desenvolvimento, buscam suas afirmações no mundo e como integrantes deste e do seu meio através de ações desenvolvidas em suas relações, que os caracterizem sujeitos partícipes desse novo momento, envoltos nesse novo tempo. Esse momento “[...] se configura, então, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades e pela ambiguidade entre ser criança e ser adulto” (SALLES, 2005, p. 36-37).

Os alunos do sexto ano que se encontram nessa fase um tanto complexa da vida são os sujeitos de nossa pesquisa, pois, se existem fatores que interferem na sua formação e afirmação de identidade, torna-se necessário a investigação, para compreendermos se, nesse momento da vida, durante o processo de escolarização desses sujeitos, em meio a essas experimentações, encontra-se a violência. Logo, objetiva-se investigar se essa é externada por eles através da prática do *bullying* e se essas ações estão presentes em seu comportamento, como uma dessas tentativas de autoafirmação ou mesmo como reflexo de uma falta de estrutura pedagógica da escola que esteja fundamentada na construção dos valores desses sujeitos.

Conforme expressa a Constituição Federal, a Educação é um direito social de todos e um dever do Estado (BRASIL, 1988). Partindo desse princípio, elegemos a Educação como parte integrante da vida social dos sujeitos e que deve ser desenvolvida em conjunto com a família e a sociedade. Dessa forma, buscando combater fatores que venham a incorporar, nesses sujeitos, um comportamento baseado em atitudes que reflitam a violência, para, então, desenvolver valores que venham a combater essa postura. Levando em consideração esses princípios, buscamos avaliar qual o tipo de Educação que está sendo disponibilizada na Escola Pública para a formação dos alunos nesse sentido, haja vista a mesma ser um direito garantido pela Constituição Federal?

A Escola de Aplicação da UFPA (EA/UFPA) está localizada na Av. Perimetral, 1000, no bairro da Terra Firme, em Belém (PA), na periferia da cidade, que corresponde a uma das áreas com o maior índice de violência e carência de políticas públicas para investimentos em áreas como Educação, Saúde, saneamento básico, dentre

outras de essencial importância para o bem-estar e o desenvolvimento humano. Foi o local que escolhemos para realização de nossa pesquisa, pois, durante o nosso *Estágio de Coordenação e Gestão Pedagógica em Ambientes Escolares*, pudemos estar presentes no interior da escola e ter um contato mais próximo com os alunos, com os quais passamos a conviver e cujo comportamento dentro da escola nos chamou a atenção pela constante agressividade com que muitos alunos se tratavam durante os intervalos, em meio ao espaço escolar.

Observamos que, comumente, eram trocadas palavras de insultos e ofensas entre os alunos menores, que constatamos serem os do sexto ano, cujas atitudes pareciam um comportamento normal para os mesmos. Optamos, então, por investigar se, dentro dessas expressões de violência, esses alunos também se utilizavam do *bullying* como uma das formas de materializar esse comportamento entre eles.

Um fato interessante – e que deve ser lembrado – é que a Escola de Aplicação está sempre aberta à pesquisa. Há, inclusive, um departamento específico para esse fim, a Coordenação de Pesquisa e Extensão (CoPEX), que auxilia nesse processo, haja vista a Escola ser um Campo de Estágio para a formação de profissionais da Educação e um grande espaço para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a ela.

Os dados iniciais coletados na pesquisa estão relacionados a todos que foram sujeitos da mesma, conforme podemos identificar nas informações contidas no quadro 1:

Turmas	Alunos	Professores	Coordenadoras Pedagógicas	Diretor e/ou Vice-diretor
6001	25	03	02	01
6002	24			
6003	30			
6004	30			
Total	109	03	02	01

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os professores, as coordenadoras Pedagógicas e o Vice-diretor contribuíram, através das entrevistas, com declarações sobre as questões que envolvem o *bullying* no interior da sala de aula e da Escola. Ainda, pudemos contar com a Coordenação de Ensino Fundamental II, através do setor administrativo, para a análise dos documentos que se relacionam com a pesquisa.

Embora já tivéssemos tido um contato não muito próximo com os alunos, é bom

considerar que foi durante o desenvolvimento da pesquisa que tivemos nosso primeiro contato direto com os mesmos, isso aconteceu no momento das observações em sala. Fomos apresentados como pesquisadores, que iríamos participar de uma das aulas para fazermos algumas observações, sem que os alunos tivessem recebido mais detalhes do que realmente se tratava a nossa presença. Também observamos os alunos e suas interações durante o intervalo do recreio para colher dados acerca de seus comportamentos.

A primeira impressão que tivemos foi a de uma forma amistosa de convívio entre os alunos na sala de aula. Ajudavam uns aos outros nas tarefas demandadas pela professora e eram solidários no compartilhamento de materiais. Durante o intervalo recreativo, os alunos brincavam e se divertiam uns com os outros, de forma aparentemente saudável. Isso ocorreu durante todos os dias de nossas observações, as únicas exceções foram que, em alguns momentos, durante o recreio, flagramos algumas agressões verbais e xingamentos entre eles, mas logo em seguida voltavam às suas atividades normalmente, confirmando o que já tem sido registrado pelos autores da literatura relacionada ao assunto:

[...] a escola, de modo concomitante e paradoxal, além de se instituir como instância de aprendizagem de conhecimento e de valores, bem como de exercício da ética e da razão, tem-se configurado como um espaço de proliferação de violências, incluindo, brigas, invasões, depredações e até mortes. É um espaço em que os alunos, em plena fase de desenvolvimento, se deparam, constroem e elaboram experiências de violência. (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006, p. 36).

Percebemos que, embora os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II estejam em uma fase de transição entre o ser criança e a adolescência, não podemos ignorar que a escola deve trazer, em seus processos educativos, mecanismos que auxiliem nesse desenvolvimento – tanto cognitivo quanto biológico. Por esse motivo, esses fatores também não devem ser compreendidos de forma isolada no que diz respeito ao desenvolvimento desses sujeitos, visto não ser possível desassociar seu comportamento das ações biológicas, pois o humano é um conjunto de potenciais que se estabelecem de forma harmônica (FREITAS, 2006), sendo visíveis, nessa fase, as mudanças tanto de segmentos biológicos, quanto de ordem cognitiva, que impactam na compreensão da violência praticada por esses alunos.

Notamos que os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da EA/UFGA tem sido, de certa forma, informados sobre violência, especificamente no que se refere à prática do *bullying*, pois esses alunos conseguem compreender que o *bullying* é algo nocivo e sua prática deve ser evitada. Compreendem também que não é um comportamento adequado e é moralmente reprovável, ainda que, em outras situações da pesquisa, tenhamos percebido que esses alunos não conseguem expressar o significado do mesmo.

Os dados apontam que, entre os alunos, a maioria sugere ter noção do que o

bullying significa e como ele se caracteriza dentre tantos outros tipos de violência. Identificar essa prática é algo que os mesmos têm dificuldade, pois toda ação de agressão e até mesmo outros tipos de violência são considerados *bullying* por alguns deles. Isso se identifica a partir da comparação das respostas dadas no questionário e da análise das Fichas de Ocorrência, pois as declarações feitas nessas ocorrências contradizem as respostas dos questionários, visto que, nas ocorrências que declaravam ações de violência por parte de alunos, em apenas em uma delas o aluno denunciava o *bullying*, mas a mesma não se caracterizava realmente como sendo essa prática de violência (Quadro 4). Isso aponta a necessidade de Projetos Pedagógicos que viabilizem o esclarecimento dessas questões entre os alunos. No quadro 2, é possível identificar essas observações.

Turma	Qual o significado do bullying pra você?			Quais os objetivos do bullying pra você?			Quais as consequências do bullying pra você?		
	Brincadeira de mal gosto.	Agressões internacionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva.	Não sei	Intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender	Brincar com o colega por ele apresentar alguma diferença dos demais	Não sei	Nenhuma, pois o <i>bullying</i> não traz grandes consequências	A causa da dor e do sofrimento das vítimas	Não sei
6001	08	21	00	13	01	01	01	22	02
6002	12	16	00	16	00	03	03	19	05
6003	12	19	01	21	01	04	04	30	00
6004	04	26	00	24	01	05	05	29	00
Total	36	82	01	74	03	13	13	100	07

Quadro 2: Compreensão do *bullying* pelos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante o combate a todo e qualquer tipo de violência (ADORNO, 1995), mas, quando as modalidades dessa violência são diagnosticadas de forma correta, a prevenção e o tratamento podem – e devem – se tornar um enfrentamento mais efetivo (CROCHIK, 2016). Se a escola tem se tornado palco de todas essas situações de violência, a EA/UFPa não está isenta de que esses fatos estejam presentes em sala de aula ou em todo seu contexto. Embora com inúmeras formas de violência presentes entre os alunos do sexto ano, o *bullying* não foi identificado entre eles no espaço da sala de aula, nem no espaço que compreende a escola, ainda que os mesmos informem o contrário (quadro 3). Verificamos, então, que dos 109 alunos, 11 declararam ter praticado *bullying*, 49 disseram ter sido vítimas de *bullying* e 58 afirmaram ter presenciado outros terem sido vítima de *bullying*.

TURMA	Praticaram <i>Bullying</i> na turma			Foram vítimas de <i>bullying</i> na turma			Presenciaram <i>bullying</i> entre os colegas de turma		
	Sim	Não	N.R	Sim	Não	N.R	Sim	Não	N.R
6001	04	20	01	10	14	01	13	10	02
6002	00	24	00	11	13	00	09	14	01
6003	04	26	00	16	13	01	18	12	00
6004	03	27	00	12	18	00	16	11	03
Total	11	97	01	49	58	02	56	47	06

Quadro 3: Relação dos alunos com o *bullying* na sala de aula

Fonte: elaborado pelos autores.

Esse quantitativo seria algo visível pela escola, caso o diagnóstico fosse verdadeiro. Não haveria possibilidade de a comunidade escolar não se mobilizar em meio à proliferação de uma prática de violência tão corriqueira.

Segundo informações coletadas durante a pesquisa, há uma preocupação preventiva em relação não apenas a esses alunos por parte da Escola, mas no que se refere aos professores. Segundo os mesmos, essa fase deve ser cuidada de forma mais objetiva. Isso não quer dizer que, efetivamente, o *bullying* não seja possível entre eles, mas a imaturidade e a proximidade à infância ainda os fazem carregar determinada dificuldade de compreender que, em que algumas brigas, discussões e até mesmo agressões verbais ou físicas, estão presentes outras formas de violência, mas não de forma constante, continuada e opressora, descaracterizando a presença do *bullying*. Dessa forma, o conceito de *bullying*, para eles, ainda não é algo que não está claro.

3 | PERSPECTIVA DOCENTE NA PREVENÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO BULLYING

O papel docente na prevenção e no enfrentamento do *bullying* nas escolas exerce um caráter fundamental no processo de desconstrução e combate desse fenômeno, pois o professor, em muitos casos, é o que está mais próximo de identificar a incidência dos mesmos e acompanhar seus desdobramentos e consolidação, tanto em sala de aula, como em outros espaços da escola. Por esse fato, muitos docentes têm buscado agregar diferentes metodologias às suas técnicas de ensino, pois eles não devem estar preocupados apenas com a transmissão do conhecimento, reconhecendo, assim, uma série de fatores que envolvem e influenciam diretamente a questão do aprendizado e do relacionamento dos alunos na sala de aula, instigando neles o desenvolvimento do senso crítico, da tolerância e do respeito. Dessa forma, o aluno é tido como sujeito partícipe do meio

e responsável pelas ações de construção do mesmo, conforme argumenta Freire (1996, p. 12):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Por intermédio das entrevistas aplicadas aos professores das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II da EA/UFPA, foi possível perceber a considerável preocupação deles, no que diz respeito ao enfrentamento do *bullying* nas turmas, haja vista que todos os entrevistados, de alguma forma, trazem essa discussão para dentro das salas de aula, procurando conscientizá-los da necessidade desse enfrentamento e das consequências de seus desdobramentos.

Percebe-se, porém, que tais discussões necessitam ser trabalhadas de forma mais articulada, envolvendo não somente a escola, mas, principalmente, a família, conforme argumenta a professora B:

[...] então os pais eles não precisam concordar em tudo, são indivíduos, tem pensamentos diferentes, mas alguns valores, algumas concepções, você precisa conversar antes porque senão a gente vai ter essas encrascas, porque eles não aprendem com sermão, eles aprendem com exemplos, se ele precisa desse exemplo em casa e ele não tem esse exemplo em casa se ele chega na escola o professor "A" age de um jeito, o professor "B" age de outro, o coordenador faz isso, o diretor diz aquilo, o menino também fica nesse dilema, isso sem enveredar por redes sociais que aí a coisa fica maior do que se pode pensar [...] é teria que ter uma ação articulada, se a gente pensa na família já é complicado, um núcleo pequeno, imagine uma instituição de ensino?

De fato, a família é a instituição imediata que, junto ao Estado, é a grande responsável pela educação e formação dos sujeitos no preparo para a cidadania. Esse é, por sinal, um dos princípios e fins da Educação Nacional, segundo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Artigo 2º (BRASIL, 1996).

O grande vulto de informações, obrigações e atribuições vivenciadas pela criança e pelo adolescente pode resultar na inércia dos mesmos frente aos conflitos, reiterando, assim, a importância de uma ação conjunta e planejada dos responsáveis por essa construção (FREIRE, 1996). Entretanto, não é novidade a real fragilidade e vulnerabilidade social e econômica de muitas famílias, o que reforça a importância do papel da escola nesse enfrentamento (SANTOS, 2009), tornando a relação aluno-professor essencial nessas articulações, que desenvolvem sujeitos igualmente responsáveis a partir do processo de execução de uma verdadeira educação, conforme afirma Freire (1996, p. 12):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos

falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Outro ponto que ficou bastante evidente no posicionamento dos professores entrevistados foi a questão da diferença no comportamento dos alunos durante a presença e a ausência deles (professores) em sala de aula, ou seja, a prática – ou não – de *bullying*, ou qualquer outro tipo de violência, fica condicionada à presença ou não da figura do professor em sala, conforme relata o professor A:

[...] quando eu estou presente, aí isso não ocorre, mas eu percebo que quando eu me ausento aí volta a acontecer, quando eu saio de cena aí volta a ocorrer, de um indivíduo para outro ou de um indivíduo para o grupo ou de um grupo para o indivíduo, então assim, é... Então não é praticado ação porque tem um controle e a disciplina do professor, eu saí, aí volta ao normal, percebendo a isso aí a gente faz um trabalho, não adianta você fazer, uma ação ter uma atitude diante de um professor e o fato de ter uma outra quando ele não está, então há a necessidade disso.

Tal relato coaduna com o posicionamento da professora B:

[...] determinados comportamentos que a gente enxerga de forma pontual na nossa turma que a gente resolve nesta aula e nas outras aulas nossas não acontece mais, porque na nossa presença nós fizemos uma intervenção, não significa dizer que a coisa não prossiga em outras disciplinas com outro professor que talvez não esteja enxergando, mas o aluno continua passando lá pela problemática.

Fica esclarecido, então, que a presença dos professores inibe determinadas ações dos alunos, mas esses professores não esclarecem se o *bullying* está presente e sua prática também é inibida a partir de sua presença em sala de aula. Ela pode estar inibindo outros tipos de violência que não seja o *bullying*, mas a própria percepção sobre essa questão não permite um diagnóstico preciso, pois, se o *bullying* existe entre os alunos, não seria isso facilmente denunciado pelos próprios alunos, vítimas dessa violência, através de uma ocorrência junto à coordenação? Ou seja, é completamente claro que a prática do *bullying* entre os alunos seria uma ação que não está vinculada a uma questão essencialmente de respeito, mas sim, em muitas situações, de pura conveniência, que não são praticadas de forma explícita, principalmente na presença de alguém que seja o “controlador” do ambiente. Essa reflexão finda por corroborar com a importância de ensinar os princípios e valores sociais que serão incorporados na construção moral desses sujeitos.

Dos cento e nove alunos que estavam presentes, foi possível extrair dados importantes relacionados a questões que envolvem a prática do *bullying* entre eles, proporcionando que pudéssemos identificar, de início, se esses alunos tinham compreensão do que estamos tratando quando falamos de *bullying*.

Durante a aplicação do questionário, fizemos uma fala inicial de apresentação, mesmo que tivéssemos sido apresentados anteriormente, nos momentos de observação em sala de aula. Desenvolvemos uma conversa para estabelecer um diálogo mais próximo, quando perguntamos informalmente sobre questões ligadas

à violência e ao próprio *bullying*. Nesse momento, os alunos demonstram estar bem à vontade para falar sobre o tema, dando informações prévias sobre o assunto e sobre tudo o que já haviam de informações sobre ele.

Esse comportamento demonstrado por eles foi, posteriormente, confirmado através do questionário aplicado com esse objetivo, pois, de todos esses, cento e oito declararam ter conhecimento sobre o *bullying*. As respostas das perguntas objetivas sugerem que esses alunos realmente conheçam sobre a existência do *bullying* e de como o mesmo está relacionado com eles, não apenas de forma indireta, como também diretamente, sendo que os mesmos até sugerem o significado do *bullying*. Observa-se, no quadro 4:

Turma	Já ouviram falar sobre <i>bullying</i>	Sugerem o que significa <i>bullying</i>	Sugerem o objetivo do <i>bullying</i>	Sugerem a consequência do <i>bullying</i>
6001	25	25	24	22
6002	23	24	21	19
6003	30	29	27	30
6004	30	30	25	30
Total	108	108	97	101

Quadro 4: Relação pessoal dos alunos com o *bullying*

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro fator importante da pesquisa foi a análise documental feita na escola. Das ocorrências analisadas, 50% (cinquenta por cento) haviam sido feitas pelos alunos do sexto ano, sendo que apenas uma havia sido identificada como sendo relacionada ao *bullying*, mas, ao verificarmos o teor da mesma, percebemos que a aluna havia conceituado o *bullying* de forma equivocada, pois, de posse da ocorrência, constatamos que a mesma havia sido vítima de agressão verbal, pois o aluno havia deferido verbalmente alguns palavrões e insultos em uma discussão, causando um constrangimento na mesma.

Esses equívocos conceituais são cometidos não apenas pelos alunos, mas também por uma boa parte dos próprios professores e educadores. Na maioria das vezes, os professores tendem a generalizar as práticas de violência como práticas de *bullying*, por existirem semelhanças em algumas delas (CROCHIK, 2016). Podemos identificar fatos como este a partir dos dados do quadro 5:

Registro de ocorrências no primeiro bimestre de 2019				
Número de documentos (Ocorrências)	Relacionados aos alunos do 6º ano	Relacionados a outras turmas	Relacionados ao <i>bullying</i>	Relacionados ao <i>bullying</i> entre os alunos do 6º ano
18	09	09	01	01

Quadro 5: Documentos analisados

Fonte: elaborado pelos autores

O mesmo acontece quando analisamos as questões sobre a relação que os alunos têm com o *bullying*, pois eles acreditam ter sido vítima e até mesmo praticado *bullying* com os colegas, mas o que percebemos é que o conceito do que é realmente o *bullying* não está claro, ainda, para esses alunos e, por terem praticado qualquer outro ato de violência, agressão ou até mesmo xingamentos, os alunos compreendem que esses comportamentos se tratam de *bullying*, como podemos confirmar a partir da leitura do quadro 6:

Turma	Presenciaram <i>bullying</i> na escola	Praticaram <i>bullying</i> na escola	Foram vítimas de <i>bullying</i> na escola	Não praticaram, presenciaram, nem foram vítimas
6001	06	02	06	12
6002	07	00	09	09
6003	09	03	13	11
6004	15	01	10	06
Total	37	06	38	38

Quadro 6: Relação dos alunos com o *bullying* na escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

A proximidade entre as formas de violência é um dos maiores obstáculos no diagnóstico do *bullying*. Para Crochik (2016), o *bullying* não deve ser confundido com discriminação, pois esta é uma ação que tem seus desdobramentos a partir do desenvolvimento do preconceito nos sujeitos. Se conseguirmos conceituar de forma correta essas ações de violência, podemos identificar facilmente o *bullying* entre os alunos, mas, frente a essa generalização, é necessário que se tenha cuidado ao deferirmos um diagnóstico que venha trazer prejuízos, tanto de ordem investigativa, como de ordem estatística. Isso ocasionaria uma dificuldade em trabalhar de forma precisa as diferentes manifestações de violência que se estabelecem entre os alunos.

4 | INSTITUIÇÃO E PROJETOS: PROPOSTAS E AÇÕES ANTIVIOLÊNCIA

A escola passou por processos de mudanças significativas ao longo do tempo. Questões contemporâneas integram seu cotidiano e a mesma, como o grande espaço de democratização do saber, deve se adequar a essas novas demandas. O papel do gestor é fundamental para que sejam efetivados novos valores contemporâneos em seu contexto. Segundo Alberici e Parizotto (2015, p. 218):

Embora a democratização siga a passos largos para ser efetivada, ainda se depara com gestores negligentes perante fatos violentos na escola, os quais preferem transferir o problema ao invés de solucioná-lo. O perfil dos estudantes mudou ao longo do tempo, e a escola manteve-se reproduzindo valores tradicionais. Hoje, a escola não pode mais pregar conceitos como que é função da família educar seus filhos, cabendo à escola somente a função de instruir. Nada mais disso pode acontecer nas escolas, sendo elas privadas ou públicas. Essas duas regras devem andar juntas: educar diz respeito a um processo de desenvolvimento, e este perpassa também pela escola. [...]

Para que se atinjam os objetivos contemporâneos em relação à Educação, fazem-se necessárias adequações, tanto pedagógicas e gestoras, quanto administrativas e estruturais, que impulsionem a escola para a criação de uma identidade que corresponda a novos tempos, onde as questões que a envolvem passem a construir um espaço que suporte todos de forma democrática e compreendendo que a escola na atualidade é composta por uma diversidade. Ainda de acordo com Alberici e Parizotto (2015, p. 218), evidencia-se que:

[...] A escola, nessa perspectiva, deve criar uma nova identidade, com dinâmicas curriculares significativas que enfatizem valores e emoções, preconizando a vida familiar de cada aluno, ter em mente o diálogo e a compreensão antes do julgamento. A dificuldade que as escolas têm com a violência está relacionada à forma que enxergam, procuram acabar com a violência nelas, mas não entendem porque ela acontece. A diversidade se faz presente; não é possível “fechar os olhos” e pensar que transferir o problema ou a punição é um meio de criar uma sociedade mais crítica, pois se estará contribuindo com o descaso com a educação pública brasileira.

Partindo desse princípio, combater a violência na escola não é uma tarefa que se resolva isoladamente. Isso demanda ações que envolvam toda a instituição escolar e até mesmo pais, alunos e comunidade, mas a gestão é um dos elementos centrais na busca desses objetivos, pois:

Em vista dessa realidade, como forma de enfrentar o fenômeno da violência, vê-se emergir diferentes estratégias no campo da gestão escolar, cada qual buscando formas que, vezes mais, vezes menos, incluem medidas de controle e de conscientização. Nesses processos, o papel do gestor é fundamental, assim como é a preservação de valores e procedimentos democráticos com o envolvimento da participação da comunidade escolar com o tema. (ALBERICI; PARIZOTTO, 2015, p. 130).

No que diz respeito ao *bullying*, que também configura uma forma de violência presente na escola, isso não se diferencia. A EA/UFPA tem se mobilizado, junto

aos professores e toda sua comunidade escolar, na tentativa de buscar soluções na tratativa do problema e isso não acontece apenas com uma ou outra turma, mas com todos os alunos e profissionais envolvidos nas atividades educacionais da instituição. Segundo o Vice-diretor da escola:

[...] a gente tem feito nos últimos anos esses encontros com um especialista da área, pra fazer a discussão da formação continuada para que os professores tenham um mínimo de habilidade para lidar com a situação. Com os estudantes é o encontro pedagógico, que o é programa da agenda e vai a cada bimestre trabalhando, porque também nós temos que compreender que uma escola do nosso porte, a equipe técnica [...] é muito pequena e as demandas são muito grande [...] mas por exemplo, cada coordenação tem sua equipe pedagógica e tem um demanda muito grande. O *Bullying* é apenas uma delas, tem outras demandas muito emergentes [...] a depressão é o fenômeno da modernidade entre jovens e adolescentes.

O *bullying* também é incluído como pauta dessas discussões. Esses programas que têm a intenção de proporcionar a compreensão sobre problemas relacionados a ele também são identificados na pesquisa, pois a maioria dos alunos indica que esse é um assunto que tem sido constantemente tratado pela escola e pela família, mas também é um assunto conhecido por outros meios, não sendo identificada a forma como o assunto é tratado e como os desdobramentos da questão do *bullying* é compreendido e transmitido a esses alunos, conforme identificamos no quadro 7:

Turma	Onde ouviu falar de bullying?																			
	Em casa					Na escola					Em outros lugares					Por outros meios				
	Pais	Irmãos	Família	Nunca	Não recordeo	Professores	Colegas	Coordenação	Nunca	Não recordeo	Amigos	Informativo	Palestras	Nunca	Não recordeo	TV	Internet	Redes sociais	Nunca	Não recordeo
6001	10	01	09	05	02	13	08	06	00	02	08	06	07	03	03	12	12	04	02	02
6002	10	02	06	04	04	12	08	06	01	02	08	00	01	04	11	07	09	04	02	06
6003	13	05	12	01	02	24	09	06	00	00	12	08	07	04	02	15	06	10	05	00
6004	17	03	08	00	05	23	08	08	00	03	08	08	10	02	07	10	10	07	00	07
Total	50	11	35	10	13	72	33	26	01	07	36	22	25	13	23	44	37	25	09	15

Quadro 7: Informações sobre o *bullying* a partir das relações sociais dos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os programas criados pela gestão para tratar todos os tipos de demandas que envolvam os alunos de toda a escola é amplamente apoiado pela comunidade e pelos pais dos alunos, que também são convidados pela escola para participarem de palestras e oficinas que esclareçam questões da ordem cotidiana, onde ações de cidadania possibilitem uma reflexão. Além disso, podemos perceber, através das colocações feitas pelo Vice-diretor da instituição, uma preocupação com as

temáticas que envolvem essas questões, pois, segundo ele:

[...] muita coisa que quando eles eram jovens e adolescentes não era *Bullying* era uma coisa muito corriqueira [...] a gente vive outro momento eles precisam compreender o momento atual que é outro os filhos deles estão vivendo outra realidade não é deles nem a minha então a gente precisa acompanhar essa modernidade [...] essa globalização ela colocou os jovens e adolescentes e muitos adultos sem direção. (Vice-Diretor da EA/UFPA).

Para a gestão, saber lidar com essas questões sobre cidadania tem, como consequência, a ampliação da percepção crítica de suas ações, possibilitando mudanças de relacionamento e convívio social, como podemos perceber na fala do Vice-Diretor:

[...] Umas oficinas pros pais e pros jovens saber como [...] Procurar seus direitos com o abuso sexual na infância, veio um advogado do Ministério público, fez uma dissertação sobre esse tema e como é que cada um deve caminhar, quais são os órgãos que eu devo procurar pra resolver o problema porque eu penso assim, muitas vezes a criança é abusada e a família nem sabe onde recorrer. Neste segundo semestre agora vai [...] ter uma oficina para os jovens sobre direito constitucional que eu sempre digo isso assim: “Olha gente nós só sabemos dos nossos deveres os nossos direitos nós desconhecemos” onde que eu devo ir para reclamar. Então é bom fazer essa formação de cidadania [...] falar de direito, de ética, de cidadania’. (Vice-diretor da EA/UFPA).

As ações da gestão são importantes, mas não significa dizer que somente isso resolveria a desconstrução das práticas de violência entre os alunos, pois fatores diversos como econômicos, sociais, familiares, psicológicos, dentre outros, estão diretamente ligados a esses sujeitos, acentuando o enraizamento da violência na vida cotidiana dos mesmos (SANTOS, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE), dentro de suas metas, prevê ações estratégicas para que a educação básica seja eficaz não apenas na permanência dos alunos do Ensino Fundamental na escola, mas para que os mesmos possam ter, nesse momento de escolarização, uma educação voltada ao combate a situações de discriminação, preconceito e violência na escola (BRASIL, 2007).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola tem sido definida por alguns autores como o espaço democrático de ensino e aprendizagem para a formação do sujeito crítico e comprometido com a ética. Nesse sentido, torna-se necessário pensar a construção de projetos pedagógicos escolares que tomem, nesse posicionamento, o direcionamento para que esses venham a ser seus objetivos e se tornem possíveis, ainda que não o sejam em sua totalidade. Nos processos educativos que buscam essa finalidade, o educador torna-se um importante agente, principalmente na formulação de um projeto educativo que elimine, da realidade dos sujeitos, ações que reverberem a violência, sendo essa a promotora da desigualdade e da injustiça entre os sujeitos.

Historicamente, a violência tem sido uma ação presente nos ambientes de interação social e a escola tem sido palco de inúmeras manifestações desses fenômenos. Essas relações entre a violência e a escola têm sido um tema bastante discutido e o autor Theodor W. Adorno já nos informava sobre a questão da possível existência de uma educação que remetesse aos horrores de Auschwitz, nos fazendo refletir que a educação deve seguir no sentido contrário a toda e qualquer forma possível de expressão da violência e da opressão que a mesma proporciona.

Durante nossa pesquisa na Escola de Aplicação da UFPA (EA/UFPA), não percebemos, nos comportamentos dos alunos do sexto ano, a presença do *bullying* como prática de violência. Foram percebidas algumas ações de violência em muitos momentos, mas o que acontecia, na verdade, eram fatos isolados de agressão verbal, moral e, às vezes, físicas, em momentos ímpares entre os alunos.

Não é possível afirmar, com 100% (cem por cento) de precisão, que não existam, dentre os alunos, qualquer um que esteja em situação de autor ou vítima de *bullying*, embora os mesmos tenham relatado em algum momento ter presenciado ou mesmo serem os autores da prática. Percebemos, conforme nos afirmou o autor José Leon Crochick (2016), que a dificuldade em conceituar o *bullying* entre outras práticas de violência na escola faz com que os alunos fiquem por generalizar toda e qualquer ação que indique um ato que, em alguns casos, remetem a outros tipos de expressão da violência, como, por exemplo, a discriminação, a agressão verbal, moral ou física, que não necessariamente expressam o *bullying*, como também não se caracterizam como tal. Esses alunos ainda não conseguem ter noções desses conceitos por ainda ser algo muito complexo para sua compreensão, mas, em nenhum momento, foram diagnosticadas ações continuadas, cotidianas e constantes de subjugação e opressão a nenhum dos alunos do sexto ano que foram observados.

Vale ressaltar que o corpo docente também possui dificuldade para conceituar as ações de violência percebidas na escola, mas de uma forma bem menos acentuada, fato esse que pode estar ligado à confusão que os próprios alunos fazem, em termos de conceitos, sobre as práticas de violência. Esses profissionais são determinados na busca de soluções que combatam não só o *bullying*, mas outros tipos de violência e, através de suas práticas, conseguem desenvolver, ainda que a passos lentos e não percebidos de forma clara pelos alunos, a desconstrução da manifestação de qualquer prática de violência entre eles, assumindo, assim, o papel de agentes mediadores responsáveis pela formação dos sujeitos críticos e reflexivos, dentro da proposta estabelecida pela escola.

As agressões verbais e até mesmo a violência física, na maioria das vezes, se desenvolvem por algum tipo de preconceito ou de forma impulsiva em momentos de adrenalina, desencadeadas pelas ações de brincadeiras, que demandam esforço

físico e mental. Essas expressões de violência, sim, estão normalizadas entre esses alunos, mas não configuram necessariamente o *bullying*.

A gestão da escola também está atenta a esses fatos e busca articulação com os professores, o que é uma ação considerável, pois a escola deve estar empenhada na busca de propor uma formação onde os sujeitos se tornem seres críticos e, a partir disso, tenham ações voltadas para o respeito ao coletivo. Esse processo, por sua vez, deve ser construído de forma amplamente democrática, o que é, realmente, uma proposta da escola.

Na visão geral dos professores e gestores, o *bullying* estar presente na escola é visível e concreto, mas ocorre entre alunos em toda a escola, não apenas com os do 6º ano e, para os mesmos, não é interessante desvincular esses alunos do quantitativo total, por isso, quando se dirigem aos alunos do sexto ano, referem-se a qualquer aluno que seja parte integrante da escola, pois o gestor não é responsável em gerir ações que estejam envolvidos apenas os alunos do sexto ano, e sim, a todos os alunos da escola.

Não é o que acontece com os professores, esses são professores dos alunos da escola, estão lotados em classes e, por isso, tem uma visão mais pontuada em relação a elas, mas também não compreendem o *bullying* como uma expressão de violência na qual os alunos do sexto ano estejam à parte e isentos. Isso, de certa forma, é um benefício, tanto para os alunos das outras turmas como para os alunos do sexto ano, pois os das outras turmas podem ser trabalhados na perspectiva da desconstrução, enquanto que os do sexto ano podem ser trabalhados desde o início de forma preventiva, para que a violência não se torne algo normalizado entre eles durante sua trajetória na vida escolar. Assim, os mesmos já se encontrariam com uma base desenvolvida para assumirem seu posicionamento em relação a essas questões que envolvem não apenas o *bullying*, como também outros tipos de violência presentes na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ADORNO, T. W. Cultura y administración. In: ADORNO, T. W. **Escritos Sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004.

ALBERICI, S. M.; PARIZOTTO, A. A gestão escolar face ao fenômeno da violência. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2015.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C. Violência Escolar e Auto Estima de Adolescentes.

Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto. [s.l.]: Cidadãos do Mundo, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Eexto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providencias. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 86 p.

CAMPOS, R. C.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010.

CROCHIK, J. L. **Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva**. São Paulo: IPUSP, 2016.

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

FREITAS, N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Lúria e de Vygotsky. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 91-6, 2006.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n.1, p.33-41, jan./mar. 2005.

SANTOS, Itamar Rocha dos. Aspectos da Violência Urbana. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 56, p. 237-250, 2009.

VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA NA ESCOLA E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 13/01/2020

Ana Paula dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba/PPGE/UFPB

João Pessoa –PB

<http://lattes.cnpq.br/8972314186883154>

Fernando César Bezerra de Andrade

Universidade Federal da ParaíbaDFE/PPGE/
UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/8342553810836387>

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

RESUMO: Este artigo objetiva analisar emoções negativas de professores do Ensino Fundamental I e II frente às situações de violência e indisciplina na escola, uma vez que a vivência dessas emoções em longo prazo pode impulsionar o desenvolvimento de sintomas associados à Síndrome de *Burnout*, doença ocupacional causada pelo alto nível de estresse no trabalho. Tendo por base uma metodologia qualitativa, foram entrevistadas 17

docentes de duas Escolas públicas, cujas falas foram submetidas a Análise da Enunciação. Os resultados evidenciaram a vivência de diferentes emoções negativas como tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo, além da identificação da ausência de reconhecimento dessas emoções como possíveis elementos impulsionadores da Síndrome de *Burnout* na docência. Percebemos a importância do desenvolvimento de aprendizagens no que tange à autogestão emocional de docentes, em especial diante das situações de conflitos, a fim de reduzir os efeitos das emoções negativas, prevenindo assim, fatores associados à Síndrome.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Violência; 2. Indisciplina na escola; 3. Emoções Negativas; 4. Síndrome de Burnout; 5. Docência.

VIOLENCE, INDISCIPLINE AT SCHOOL AND TEACHERS' BURNOUT SYNDROME: SOME APPROACHES

ABSTRACT: This article aims to analyze negative emotions of elementary school teachers in the face of situations of violence and indiscipline in school, since the experience of these emotions in long term can drive the development of symptoms associated with

Burnout Syndrome, occupational disease caused by high level of stress at work. Based on qualitative methodology, 17 teachers from two public schools were interviewed, and excerpts from their interviews were submitted to the Enunciation Analysis. The results showed the experience of different negative emotions, such as sadness, frustration, anger, anguish, anger and fear. Besides, it was identified a lack of recognition of these emotions as possible driving elements of Burnout Syndrome in their professional exercise. Thus, we conclude the teachers' need of developing habilites to proceed the emotional self-management to face conflicts at school as well as to reduce the effects of negative emotions in that context, thus preventing factors associated with the Syndrome.

KEYWORDS: 1. Violence; 2. Indiscipline at school; 3. Negative emotions; 4. burnout syndrome; 5. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A violência e a indisciplina na escola têm sido tipos de conflitos relacionais que mais incomodam os professores e professoras, apresentando-se como uma das fontes de estresse nas relações interpessoais no ambiente escolar. Ao constituírem-se num problema, esses fenômenos na escola devem se analisados em sentido amplo, considerando o ambiente escolar e as relações pedagógicas da sala de aula, observando, inclusive a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

Assim como ocorre com a violência no geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras: como sinônimo de agressão física, delito ou crime, agressão verbal, diferentes formas de discriminação, ataques ao patrimônio, assédio sistemático (*bullying*) etc (ABRAMOVAY, 2005). Logo, a violência escolar se “caracteriza como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais ali presentes; consiste em qualquer ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe com o propósito de impedir o pleno exercício de um direito” (LOPES; GASPARIM, 2003, p. 297).

Portanto, conviver com a violência na escola tem sido um grande desafio para os atores escolares, sobretudo para os professores que lidam de forma mais direta com o problema dentro da sala de aula, provocando emoções, por vezes, negativas como raiva, tristeza, ou até mesmo, o sentimento de ódio para com os alunos.

No que tange à indisciplina na sala de aula, Fernández (2005) e Charlot (2005) a considera como um comportamento que se opõe às normas, sendo nesse caso, uma conduta transgressiva. Tal situação na sala de aula provoca uma série de prejuízos, tanto para professores que, em um clima turbulento, tentam manter a “ordem”, sentindo-se muitas vezes desafiados pela própria situação, quanto para os alunos que passam a ter sua aprendizagem, em muitos momentos, interrompida

dada a natureza do contexto.

De acordo com Aquino (1996) os relatos dos professores evidenciam que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Para os docentes, o ensino teria como um dos seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos desrespeito às regras de autoridade, dentre outras situações. A indisciplina, portanto, pode ser tida como um dos problemas centrais do professor atual.

Salienta-se que no plano educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro, e ainda no enfoque dado por Vigotski (1984), aquele aluno que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Todavia, não se pode responsabilizar apenas os alunos pelos seus comportamentos considerados inadequados em sala de aula, pois os comportamentos percebidos como indisciplinados podem ser resultados da ausência de normas para o trabalho educativo. Na perspectiva de La Taille (1994) as crianças precisam, sim, aderir às regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Na relação pedagógica deve existir um contrato implícito, ou seja, um conjunto de regras funcionais que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento.

Em se tratando das habilidades e das práticas docentes, os alunos sabem identificar quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. Sobre este aspecto, Aquino (1996) ressalta bem a importância de um bom modelo pedagógico para a prevenção da indisciplina.

Estes [*referindo-se aos alunos*] sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer imediatamente quando o professor abandona seu posto ou nele titubeia. Nesse sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à labilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor (p.112).

As motivações dos alunos e professores são variadas e as condutas em sala de aula são o resultado de uma variedade de causas. Os danos resultantes afetivos e emocionais dessa dinâmica de conflito na sala de aula são diversos e os prejuízos recaem tanto no aluno quanto no professor. Ao docente, especificamente, muitas vezes, fica o sofrimento, o denominado “estresse do professor”, que com certa progressividade tende a se concretizar na Síndrome de *Burnout*.

Considerando tal contexto, em pesquisa de mestrado foi analisada a autogestão

docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula (violência e indisciplina), tendo como base o modelo epistemológico walloniano da pessoa completa, a partir dos campos afetivo, motor e cognitivo.

Nesses termos, o presente artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, objetiva analisar as emoções negativas de professores do Ensino Fundamental frente às situações de violência e indisciplina na escola, uma vez que a vivência dessas emoções em longo prazo podem impulsionar o desenvolvimentos de sintomas associados à Síndrome de *Burnout* (SILVA, 2014). Tal estudo viabilizou a investigação de um problema recorrente em sala de aula, bem como sua relação com um aspecto constituinte da vida humana, o campo afetivo (WALLON, 2007), o qual compõe a todo momento a prática pedagógica docente, e que, se mal administrado em contextos de conflitos como a violência e indisciplina, pode ocasionar prejuízos psicoemocionais tanto para o professor quanto para o aluno. Logo, este estudo proporcionou uma reflexão sobre a importância de se reconhecer e administrar profissionalmente as emoções negativas, prevenindo possíveis sintomas da Síndrome de *Burnout*, doença ocupacional que afeta diferentes profissionais, dentre os mais recorrentes os professores.

2 | SÍNDROME DE *BURNOUT* NA DOCÊNCIA

Etimologicamente, o termo *burnout* é de origem inglesa, composto por duas palavras: *burn* que significa “queimar” e *out* que, na locução verbal, dá a ideia de esgotamento. Em tradução livre, significa “consumir completamente [as forças]”, o que se inicia com os distúrbios psicológicos e culmina em problemas físicos, comprometendo todo o desempenho da pessoa. O termo é utilizado por especialistas da saúde mental para designar um estado avançado de estresse, cuja causa é, exclusivamente, o ambiente de trabalho. A doença é estudada como mais um dos diversos problemas relacionados ao trabalho, a exemplo do estresse, do esgotamento, a falta de repouso e lazer e adversidades no modo de vida, estando na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) sob o código Z73 (JBEILI, 2011).

Segundo Jbeili (2011), a Síndrome de *Burnout* caracteriza-se pelo estresse crônico vivenciado por profissionais que lidam de forma intensa e constante com as dificuldades e problemas alheios ao seu ambiente de trabalho. Inicia-se com o desânimo e a desmotivação com o trabalho e pode culminar em doenças psicossomáticas, levando o profissional a faltas frequentes, afastamento temporário das funções e até à aposentadoria por invalidez.

Os sinais e sintomas nos estágios iniciais do *Burnout* são praticamente os mesmos do estresse e da depressão, mas ainda não caracterizam a Síndrome,

pois esta só se efetiva no estágio mais avançado do estresse, apresentando características próprias que a diferenciam de outras psicalgias, tais como o estresse e a depressão. Jbeili (2011) apresenta alguns dos sintomas do *Burnout* em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais em educadores, sintetizadas na Tabela a seguir:

Somáticos (físicos)	Psicológicos	Comportamentais
Exaustão (esgotamento físico temporário)	Quadro depressivo;	Evita os alunos;
Fadiga (capacidade física ou mental decrescente)	Irritabilidade;	Evita fazer contato visual;
Dores de cabeça;	Ansiedade;	Faz uso de adjetivos depreciativos;
Dores generalizadas	Inflexibilidade;	Dá explicações breves e superficiais aos alunos
Transtornos no aparelho digestório	Perda de interesse	Transfere responsabilidades
Alteração do sono	Descrédito (sistema e pessoas)	Faz contratransferência, ou seja, reage às provocações em papéis distintos do papel de educador;
Disfunções sexuais		Resiste à mudanças

Tabela 1: Sintomas da *Burnout* em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais.

Fonte: Jbeili (2011).

A atividade docente é constituída de peculiaridades também geradoras de estresse e de alterações de comportamento daqueles que o executam. As condições de trabalho nas escolas, sejam elas, pedagógicas ou estruturais, aliadas a fatores relacionais no ambiente escolar, expõem permanentemente os professores a uma degeneração progressiva do seu estado emocional. Monteiro (2000) e Maslach e Leiter (1997 apud FERENHOF; FERENHOF, 2002) descrevem três principais componentes dessa Síndrome em educadores.

1) Exaustão emocional – situação em que os professores sentem que, afetivamente, já não podem dar de si mesmos; percebem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotam, devido ao contato diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crônicos, educadores julgam-se incapazes de uma doação integral aos discentes;

2) Despersonalização – referida como o segundo nível da Síndrome de *Burnout* em professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito de seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre seus alunos estão os rótulos negativos, como: “todos eles são uns animais”. Dessa forma, friamente, distanciam-se do corpo discente, como

se ficassem “entrincheirados” atrás de suas mesas, desarmonizando os estudantes com pressões psicológicas – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação;

3) Baixa realização pessoal – um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da autoestima. Por esse motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão psicológica.

O *Burnout* em professores tem sido, de acordo com as pesquisas em educação e na área da saúde, uma situação bastante recorrente. Segundo Jbeili (2011) os professores estão entre as três principais categorias atingidas pela Síndrome de *Burnout*. Estudo realizado por Leite (2007) com mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15,7% dos entrevistados apresentaram a Síndrome, que reflete intenso sofrimento causado por estresse laboral. Tal cenário levará a um sério comprometimento na educação de milhões de alunos. Os dados permitem identificar a incidência das três dimensões, já citadas, que caracterizam a Síndrome: a exaustão emocional, a baixa realização profissional e a despersonalização. Com relação ao primeiro sintoma, 29,8% dos professores pesquisados apresentaram exaustão emocional em nível considerado crítico. Quanto à baixa realização profissional, a incidência foi de 31,2%, enquanto 14% evidenciaram altos níveis de despersonalização.

A dimensão relacionada ao fator emocional nesse estudo aparece como o segundo percentual mais elevado, com o agravante de que a exaustão emocional é considerada em nível crítico, situação que aliada às duas outras dimensões podem acarretar sérios prejuízos na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos, além dos próprios riscos a vida social e mental dos educadores.

Outro estudo mais recente que demonstra a incidência do *Burnout* em professores foi a pesquisa realizada por Batista (2010), a qual objetivou estudar a ocorrência da Síndrome de *Burnout* na categoria de professores da primeira fase do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de João Pessoa. O estudo, do tipo quali-quantitativo, obteve resultados que evidenciaram a Síndrome de *Burnout* através da despersonalização, exaustão emocional e do alto nível de baixa realização no trabalho. De acordo com os dados 23,4% dos professores apresentaram alto nível de Despersonalização, 55,5 % alto nível de Exaustão Emocional e 85,7% alto nível de baixa Realização Pessoal no Trabalho.

Nesses estudos, portanto, fica evidenciado o quanto o aspecto emocional dos educadores está comprometido, o que por sua vez, pode trazer conseqüências

diversas tanto na relação professor-aluno, quanto em suas atividades diárias, comprometendo, sobretudo sua vida pessoal, social e profissional. Sendo a violência e a indisciplina na escola elementos que podem impulsionar o *Burnout* nesse espaço, demonstraremos as principais emoções negativas vivenciadas por docentes em situações de violência e indisciplina na escola, ao mesmo tempo em que enfatizaremos a necessidade do docente autogerir positivamente essas emoções diante desses fenômenos a fim de reduzir as tensões emocionais provocadoras dessa Síndrome.

3 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Realizamos um estudo de natureza qualitativo, sendo os dados coletados por entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2008, p.261) com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração), considerando os campos funcionais walloniano (cognitivo, afetivo e motor). Elaboramos um roteiro que foi testado em estudo piloto com 12 docentes do Ensino Fundamental de escola pública. Seguidamente realizamos 17 entrevistas com docentes de duas outras escolas públicas do Ensino Fundamental, em seus dois níveis. O conteúdo das entrevistas, transcritas literalmente, foi categorizado e submetido à análise da enunciação (BARDIN, 2009), interpretado a partir da literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010); autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2003, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCHESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BATISTA, 2010).

4 | EMOÇÕES NEGATIVAS DE DOCENTES EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Ao solicitarmos às educadoras que falassem sobre suas vivências em relação às situações de violência e indisciplina na sala de aula, as suas respostas nos levaram a descrição das seguintes situações, conforme verificamos na Tabela 1:

Tipos de conflitos	
<i>Violência:</i>	agressão física (brigas, murros, tapas, empurrões, pedradas, tentativa de estrangulamento) e verbal (palavrões, xingamentos, apelidos, <i>bullying</i> , ameaças entre alunos) (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P16, P17)
<i>Indisciplina:</i>	desrespeito às regras e aos colegas, descumprimento da tarefa proposta pelo docente, brincadeiras, conversas e circulação em sala na hora da aula, projeção de bolinhas de papel no colega e no professor, uso frequente de celular (P3, P13, P14, P15, P16)

Tabela 1: Identificação dos conflitos vivenciados pelas(os) professoras(es) em sala de aula.

Fonte: Entrevista/2014.

Percebemos a partir da Tabela 1 a variedade de situações relacionadas à indisciplina e a violência na escola, que por vezes acontecem na sala de aula conduzindo docentes à vivência de diferentes emoções negativas, conforme são demonstradas no Gráfico 1, descritas pelas vozes das professoras entrevistadas.

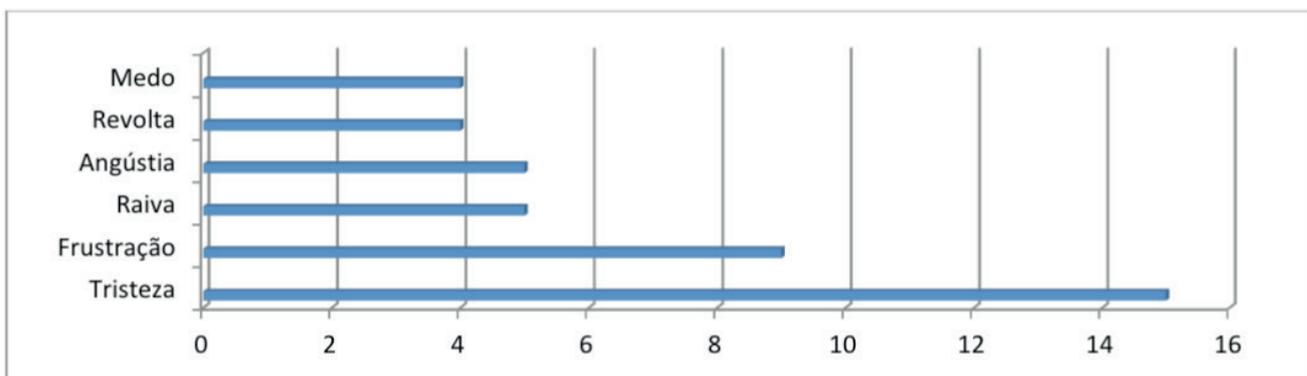


Gráfico 1- Emoções negativas docentes diante de situações de conflitos relacionais na sala de aula.

Fonte: Entrevista/2014.

Somos seres humanos e por consequência, emotivos. No entanto, as emoções negativas tendem a causar efeito aversivo, tanto em quem as experimenta quanto, no contexto interativo, no outro com quem se relaciona, podendo ser traduzidas em sentimentos (mais permanentes) como desgosto, repulsa, ódio, dentre outros.

Ora, o trabalho docente dá-se sempre em interação. Daí a relevância para o professor em compreender a forma como suas emoções negativas estão sendo vivenciadas na sala de aula, a fim de impedir que elas afetem seus alunos. Uma vez despertadas, essas emoções podem dificultar a relação professor-aluno em sala de aula e, conseqüentemente, a existência de um clima escolar pouco propenso à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança em suas várias dimensões.

De acordo com Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Por sua vez, os conflitos

relacionais em sala colocam o professor em momentos assim, facilitando a evidência dessas emoções nos docentes, contudo cabe ao professor reconhecer essas emoções e administrá-las, uma vez que tal habilidade contribui para uma gestão eficaz dos conflitos, promovendo relações positivas que provocam bem estar para os professores e alunos. Na tentativa de conduzir os docentes a essa reflexão, lhes indagamos sobre o que pensavam sobre tais emoções sentidas, detalharemos os resultados em nosso próximo tópico.

5 | PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE SUAS EMOÇÕES NEGATIVAS EM SALA DE AULA

No que tange ao pensamento das professoras sobre suas emoções constatamos que a maioria das educadoras não respondeu adequadamente a questão (fazendo disjunção de conteúdo, ao falar sobre os conflitos em sala de aula, suas formas de ação...); uma educadora afirmou não pensar nessas emoções; e três grupos de educadoras se mantiveram no campo de conteúdos de interesse da questão: um fez juízo de valor sobre suas emoções, o segundo relacionou emoções negativas à vida pessoal; e outro refletiu sobre a origem e as estratégias de manejo das emoções negativas.

Podemos inferir alguns elementos que supomos explicarem a disjunção de conteúdo ou a negação do pensamento a respeito de suas emoções. O primeiro resulta, durante a formação docente, da pouca atenção, teórica e técnica, dedicada às emoções relativas à profissão. Freire et al (2012) enfatizam que,

Lançando um olhar retrospectivo sobre diferentes correntes enquadráveis nos movimentos do prático reflexivo, nota-se que a reflexão como estratégia de formação esteve mais atenta à racionalização do processo pedagógico do que às dimensões éticas e afetivas da profissão [docente] (p. 152).

A ausência de reflexão dos aspectos emocionais na formação inicial e continuada contribui para que esse tema fique à margem das preocupações docentes em sala de aula. Para Freire et al (2012), vivemos no seio de uma cultura emocionalmente iletrada, já que muitas pessoas não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções. Tal cultura separa a dimensão cognitiva e técnica da emocional e afetiva, promovendo uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afetos, inclusive no que diz respeito à docência.

Docentes sabem menos sobre emoções ligadas a seu trabalho até porque, ao menos em parte, como lembra Marchesi (2008) – mesmo a docência sendo uma atividade profundamente emocional devido à duradoura relação que é preciso manter com os alunos, com os pais e com os colegas –, as pesquisas sobre as emoções nessa profissão são muito recentes. Dentre as causas que explicam essa escassa

relevância dada às emoções dos professores, o autor destaca o reduzido tempo de vigência da revolução emocional na psicologia, bem como as ideias dicotômicas que prevaleceram por um longo período na cultura ocidental, separando razão de emoção e privilegiando a primeira.

Ainda outro elemento, que converge com os anteriores, diz respeito ao pequeno autoconhecimento emocional que as docentes naturalmente apresentaram. Quando interrogadas acerca do que pensavam sobre suas emoções (tristeza, frustração, raiva, medo), muitas tiveram dificuldades em responder e fizeram disjunções de pessoa e de conteúdo, conforme pode ser observado na fala de P7.

Olha pra pensar é... É... É uma situação, né? O que é que a gente pode pensar? A gente só pode pedir a Deus que melhore a situação, não é? Pra que a gente possa ter um trabalho. Eu acho que a partir do momento que as pessoas começarem a encarar a escola de outra forma, não como um depósito pra colocar, e não como uma forma de amenizar, de mascarar, não é? A incompetência dos serviços públicos aí a coisa funciona. [...] É Condição que a gente não tem, então isso dá uma tristeza muito grande, e dá um desânimo, eu acho que palavra mais certa pra situação que nós estamos vivenciando é o desânimo”.

As disjunções de pessoa e de conteúdo, além do discurso ideológico, na resposta de P7 indicou mudança de foco no que tange ao assunto abordado (o pensamento das educadoras sobre as próprias emoções). Na tentativa de responder o que pensava sobre as próprias emoções, P7 falou sobre a situação que vivenciava, ou seja, os conflitos relacionados à violência e indisciplina na sala de aula. (*“O que é que a gente pode pensar? A gente só pode pedir a Deus que melhore a situação”*). Deixou, assim, de tratar de suas emoções. Seguidamente, fazendo várias disjunções de pessoa (*“a gente”, “as pessoas”; “nós estamos”*), ela iniciou um discurso ideológico focando nas responsabilidades de outras pessoas e instituições para a melhoria da escola, admitindo que não tinha condições de trabalho – residindo nisso o motivo da sua tristeza e desânimo (*“É condição que a gente não tem, então isso dá uma tristeza muito grande, e dá um desânimo”*).

Observamos que a educadora identificou seu estado afetivo negativo (tristeza e desânimo), mas não conseguiu pensar sobre essas emoções, o que provavelmente dificultava sua autogestão dessas emoções dentro e fora da sala de aula.

Se as educadoras não conseguiram pensar sobre seus estados emocionais, tal aspecto pode estar relacionado à ausência de autoconhecimento sobre seus estados afetivos. Andrade (2007) ao abordar a competência inter-relacional, necessária para a gestão pedagógica de conflitos relacionais na escola, descreveu, entre suas dimensões, a afetiva, tida como a capacidade de identificar, experimentar e expressar emoções no contexto das relações sociais. Nessa perspectiva, podemos inferir que tal dimensão requer autoconhecimento emocional. Logo, sem a habilidade de identificar os próprios afetos, por exemplo, torna-se pouco provável

as educadoras realizarem um pensamento mais crítico sobre suas emoções, principalmente as negativas. Menos provável ainda quando se admite nem pensar sobre suas emoções!

Tal contexto, caracterizado por esta ausência de habilidade para reconhecer e lidar com as emoções negativas vivenciadas em situações de conflitos relacionais, de forma cotidiana, uma vez que tais conflitos são corriqueiros e frequentes neste espaço, constitui uma porta aberta para o desenvolvimento de fatores associados à Síndrome de *Burnout*, como a baixa realização pelo trabalho, a exaustão emocional e a despersonalização nos termos de Maslach e Jackson (1981).

Portanto, autogerir positivamente as emoções negativas diante desses fenômenos torna-se fator primordial para que o docente possa utilizar-se desses conflitos como ferramenta pedagógica para aprendizagens e ensinamentos de aspectos socioemocionais na ambiente escolar, prevenindo assim estados emocionais negativos que podem levar ao desenvolvimento de sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout*.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas somos seres emotivos, e diferentes emoções fazem parte da nossa vida diária, inclusive de nossa vida profissional, no entanto, quando se trata de emoções negativas, estas conduzem a elementos não favoráveis a nossa profissão como estados de desânimo, comportamentos indolentes, falta de motivação para o trabalho dentre outros, que vivenciados por longo prazo podem levar ao adoecimento emocional, em seu ápice, a Síndrome de *Burnout*.

Cabe aos docentes, portanto, buscar aprendizagens sobre como lidar com suas emoções negativas, sobretudo em situações de conflitos relacionais como violência e indisciplina na escola para que possam, diante de tais contextos autogerir eficazmente essas emoções reduzindo seus efeitos, o que contribuirá para a gestão dos conflitos e para amenizar os impactos de tais emoções, concorrendo assim para à prevenção de fatores associados à Síndrome de *Burnout* na docência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1ª. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006. (Séria Mania de Educação).

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Mirian. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed Campinas: Papyrus, 2010.

ANDRADE, Fernando C. B. de. **Ser uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 2009.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de *Burnout* em professores do ensino fundamental**: um problema de saúde pública não percebido. 2010. 194f. Tese (Curso de Doutorado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento**: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente. 2008. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

BOYTON, Mark; BOYTON, Christine. **Prevenção e resolução de problemas disciplinares**: guia para educadores. Trad. Ana Paula Pereira Breda. Porto Alegre: Artimed, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artimed, 2005.

FERENHOF, Isaac. Aisenberg.; FERENHOF, Ester. Aisenberg. Síndrome de *Burnout* em professores. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 131-151, jun. 2002.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

FIGUEROA, José Francisco; VELIZ-CAQUIAS, Rosa Elena. El Síndrome de quemazón y El ambiente de trabajo e uma muestra de enfermeras psiquiátricas. In **Revista Ciencias de La Conducta**, v. VII, n.1y2, p.101-121,1992.

FREIRE, Isabel et al. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. In **Revista portuguesa de pedagogia**. Coimbra, ano 46-2, p.151-171, 2012.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nso problemas de comportamento. Trad. Fátima Muradi. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JBEILI, Chafic. ***Burnout* em professores**: identificação, tratamento e prevenção. Rio de Janeiro: Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em < <http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/Arquivos/cartilha.pdf>> Acesso em: 04 set. 2013.

LA TAILLE. Autoridade e limite. **Jornal da Escola da Vila**. São Paulo, v. 2, 1994.

LEITE, Nadia Maria Beserra. **Síndrome de *Burnout* e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática

docente. In **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 295-304, 2003.

MARCKESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artimed, 2008.

_____. **O que será de nós os maus alunos?** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2006.

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, n. 2, p. 99-113, 1981.

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. **Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Ana Paula dos Santos. **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção textos fundantes de Educação).

_____. **As origens do caráter da criança**. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: A INSERÇÃO DE MULHERES NO CURSO DE ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA

Data de aceite: 27/03/2020

Maria Eduarda Araujo de Aquino

Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste Pontes e Lacerda - Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/4100264969149386>

Joyce Brito Silva

Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste Pontes e Lacerda - Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/0845448474179658>

Jessica Aparecida Cássia dos Santos

Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste Pontes e Lacerda - Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/5394933666846938>

Bruna Garcia Fonseca

Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste Pontes e Lacerda - Mato Grosso

Aline Pereira Dutton

Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste Pontes e Lacerda - Mato Grosso

RESUMO: Esta pesquisa emerge de inquietações sobre a temática das desigualdades de gênero na ciência. No cenário da educação brasileira houve um aumento significativo das

mulheres, as quais estão inseridas em áreas de conhecimento relacionadas as ciências sociais, humanas e da saúde. As áreas acadêmicas das engenharias e as diversas ciências tecnológicas são majoritariamente compostas por homens. Esta realidade engendra as áreas de conhecimento, reforça a desigualdade de gênero no que tange espaços ocupados por homens e mulheres, acentuando a divisão social/sexual do trabalho. No Ifmt, campus Pontes e Lacerda, este fenômeno é observado nos cursos superiores, sendo visível a presença majoritária de homens nas ciências exatas. Deste modo, esta pesquisa visou compreender por que o número de mulheres inseridas e a permanência no curso de eletrotécnica industrial é aparentemente reduzida. Assim, buscamos verificar a partir da percepção das discentes matriculadas as motivações que as levaram a ingressar e permanecer nesta área de formação acadêmica. Este estudo de caráter qualitativo consistiu em duas etapas. Na primeira realizamos um estudo exploratório junto a secretaria acadêmica e a coordenação de curso para verificar o quantitativo de discentes ingressos e evadidos do curso por categoria de gênero desde a fundação do curso. Com estes dados mapeados tivemos acesso as mulheres matriculadas para efetivarmos a segunda fase

da pesquisa, na qual realizamos entrevistas semiestruturada com seis discentes.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO , ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL , DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO , CIÊNCIAS EXATAS.

GENDER AND HIGHER EDUCATION: THE INSERTION OF WOMEN IN THE PROGRESS OF THE ELECTRICAL INDUSTRY OF THE FEDERAL INSTITUTE OF MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA

ABSTRACT: This research arises from the concerns about the issue of gender inequalities in the sciences. In the scenario of education in Brazil, there was a significant increase in the women's, all of which are located in areas of expertise related to social sciences, humanities, and health. In the academic areas of engineering and the various sciences and technologies are mainly composed of men. This fact created one of the areas of knowledge, and reinforces, gender inequality in terms of spaces that are occupied by both men and women, with its focus on the division of social and sexual labor. In IFMT, Pontes e Lacerda, a phenomenon that is observed in the courses, as well as being visible to the majority presence of men in the sciences. In this way, this research aimed to understand why it is that women have entered and remain in the course of the electrical engineering industry is apparently reduced. Thus, we sought to verify, through the perception of the students enrolled in the motives which led him to enter and remain in the area of education. In this study, the qualitative stage consisted of two steps. At first, we conducted an exploratory study with the bureau of studies, and the co-ordination of the course to verify the number of students in the tickets, and hiding of course, the category of gender since the beginning of the course. These mapped data, we had access to the women, have enrolled for the effectiveness in the second phase of the research, where we conducted interviews, semi-structured, with six students.

KEYWORDS: GENDER, ELECTRICAL INDUSTRY, DIVISION OF SEXUAL LABOR, EXACT SCIENCES.

1 | INTRODUÇÃO

As desigualdades de gênero presentes na sociedade são marcadores sociais e históricos que provocou relações sociais de dominação e subordinação da mulher em relação ao homem. Dentre as abordagens de gênero, algumas apontam que a legitimidade desse processo é uma construção histórica fundada a partir da divisão sexual do trabalho, na qual atribuiu às mulheres papéis e funções sociais com elementos simbólicos que atuam como indicadores de condição de inferioridade em relação ao homem, os quais demarcam e operam distintos tempo e espaço.

O espaço privado, das responsabilidades domésticas, dos cuidados com os

filhos se constituiu como atividades centradas na mulher. Tal situação as remete a vivenciarem conflitos e contradições permeadas pelo trabalho produtivo e pelo trabalho reprodutivo, vertentes, contributivas para as escolhas de formação acadêmica e carreira profissional. O espaço público construído socialmente como campo de atuação masculina, também esteve presente no contexto histórico da ciência. A construção do conhecimento científico foi destinada quase que exclusivamente aos homens, poucas mulheres eram inseridas neste espaço, e ainda assim, não tinham visibilidade na academia.

No atual cenário da educação superior brasileira, os estudos apontam para um recorrente crescimento da inserção feminina em cursos de graduação e pós-graduação, contudo, a predominância permanece centradas em áreas consideradas tradicionalmente à mulher, tais como: enfermagem, pedagogia, psicologia, entre outras. Enquanto as ciências exatas, vistas como áreas de conhecimento promissoras, de prestígio social são ocupadas majoritariamente por homens. Esta segregação reproduz e acentua a divisão social/sexual do trabalho e conseqüentemente o engendramento das áreas do conhecimento.

Neste viés, observamos que no Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus* Pontes e Lacerda Fronteira Oeste, este fenômeno ocorre no curso superior de Tecnologia em Eletrotécnica Industrial, ofertado no período noturno, no qual há inserção é majoritária de homens. Buscando entender esta realidade, o presente trabalho tem como questão central compreender por que o número de mulheres inseridas e a permanência no curso é aparentemente reduzida. Considerando o processo histórico das desigualdades de gênero na sociedade, buscamos verificar a partir das percepções das discentes matriculadas no curso, as motivações que as levaram ingressar e permanecer nesta área de formação acadêmica.

2 | METODOLOGIA

Ao buscar inferências sobre o tema, nos embasamos numa abordagem metodológica de cunho qualitativo, com pesquisas documental e bibliográfica, além de recorrer a dados exploratórios do sistema acadêmico institucional, possibilitando enfatizar o cenário da pesquisa. Entendemos que este desenho metodológico nos oferece uma forma de compreender as relações do fenômeno investigado nos significados atribuídos pela percepção das próprias mulheres, sujeitos da pesquisa (CHIZZOTI, 2008).

O espaço empírico desta pesquisa, é o IFMT, *Campus* Pontes e Lacerda Fronteira Oeste, curso superior em Tecnologia em Eletrotécnica Industrial, localizado no município de Pontes e Lacerda-MT. Como sujeitos, temos seis discentes mulheres matriculadas que estão cursando entre o 1º e 6º semestre do curso. A

pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira fase da pesquisa foi levantar junto a secretaria acadêmica e a coordenação do curso da Instituição, o número de discentes ingressantes numa perspectiva de gênero, referente as turmas de 2017/1(primeira turma do curso), 2018/1 e 2019/1, bem como averiguar o quadro de evasão no decorrer deste período.

A segunda etapa consistiu em realizar entrevista semiestruturada com as discentes matriculadas no curso. Para tanto, inicialmente sistematizamos um roteiro de entrevista, e solicitamos à coordenação de curso a interlocução com as acadêmicas. Assim, agendamos uma data para realizar as entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente no mesmo dia, quarta-feira, 3 de julho/2019, no turno do curso na área de convivência do *Campus*. Portanto, a amostra foi composta por seis discentes, que compareceram no curso neste dia, as quais serão referenciadas como discentes: D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

3 | ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL: PANORAMA DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA DO IFMT- PONTES E LACERDA

O curso superior de Tecnologia em Eletrotécnica Industrial foi instituído no âmbito do IFMT- *Campus* Pontes e Lacerda Fronteira Oeste em 2017/1, está organizado na modalidade de ensino presencial, ofertado no período noturno. As diretrizes curriculares preveem 07 (sete) semestres, correspondentes a três anos e meio de duração. Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPC (2016) do curso, a periodização é anual e os meios de ingresso são regulamentados por editais específicos a este fim, prevendo 35 vagas. O profissional Tecnólogo em Eletrotécnica Industrial atuará principalmente no setor industrial, e em empresas relacionadas a execução de projetos, implantação, operação e manutenção nas áreas de geração, distribuição, infraestrutura elétrica e gerenciamento de plantas industriais.

Sobre o ingresso e evasão discente do período investigado, verificamos que em 2017/1 foram realizadas 34 matrículas, das quais 32 foram de homens e apenas 2 de discentes mulheres. Sendo que atualmente apenas 1 se encontra matriculada no 6º semestre. Conforme os dados obtidos através da coordenação de curso referente a esta turma, houve um contingente de evasão de 48,57%, dos quais 16 são do gênero masculino e apenas 1 do feminino. A discente mulher evadida justificou a sua desistência em decorrência uma gravidez.

No ano de 2018/1, houve o ingresso de 33 homens e 2 mulheres, das quais uma acadêmica se encontra matriculada no 4º semestre, e a outra embora esteja com matrícula efetiva no semestre corrente, não apresenta frequência acadêmica. Em relação aos homens observou-se uma queda no índice de evasão, 37,14%,

equivalente a 13 discentes.

De acordo com os dados documentais da secretaria acadêmica do IFMT, houve um aumento expressivo de mulheres ingressas na turma de 2019/1. Das 37 matrículas realizadas, 10 foram referentes às mulheres. Contudo, 02 discentes solicitaram logo em seguida o cancelamento de matrícula, uma delas alegou a escolha de outra área da ciência, migrando para o curso de bacharelado em Direito, ofertada por outra Instituição de Ensino Superior. Esta turma também apresentou a situação de 03 discentes que se encontram matriculadas, porém sem frequência acadêmica, sendo que 1 delas justificou as ausências para a coordenação do curso porque se encontra em período gestacional. Deste modo, atualmente apenas 05 apresentam frequência nas atividades acadêmicas, todas estas foram entrevistadas e compõem o universo da pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por compreender os motivos da baixa ingressão de mulheres em curso de exatas torna-se necessário uma melhor análise sobre o conceito de gênero e a perspectiva conceitual de divisão sexual do trabalho e suas influências.

Na perspectiva de Giddens (2012), gênero se caracteriza como o papel que é desempenhado pelo indivíduo em seu aspecto social. Esta abordagem aponta que os arranjos sociais submeteram a mulher por séculos a assumir características de inferioridade ao homem na construção da sua identidade. Tais paradigmas vêm sendo rompidos com o decorrer do tempo, mas é inegável que ainda existem barreiras a serem superadas para a inserção da mulher no âmbito público.

Uma dessas barreiras é a divisão sexual do trabalho, que de acordo com Kergoat (2003), é a maneira como incide em determinado período histórico a divisão social do trabalho, que ocorre a partir das relações de sexo. Esta abordagem coloca os homens como responsáveis do espaço público, destinado a produção, e as mulheres o espaço privado. Assim, mesmo as mulheres que optam por estudar e trabalhar ainda precisam conciliar seu tempo entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo. Este comportamento não é cobrado com a mesma ênfase na parte masculina, em que mesmo quando o homem participa destas atividades é considerado como uma ajuda, explicitando que a maior responsabilidade pelo espaço privado permanece sendo da mulher.

A divisão sexual do trabalho influenciou também a divisão sexual por área de conhecimento, pois ela opera a partir de dois princípios basilares, o da separação e o da hierarquização. O primeiro se refere a divisão social atribuída ao trabalho, separando o que é trabalho do homem, do que é o trabalho da mulher. O segundo ponto, é a hierarquização social do trabalho, o qual atribui elementos de prestígio,

reconhecimento e valorização. Tais princípios favorecem a desigualdade de gênero em diversas dimensões, incluindo o contexto de formação acadêmica (HIRATA, 2003).

Estudos recentes (QUEIROZ, 2001; CARVALHO E RABAY, 2013), apontaram que atualmente na educação brasileira o número de mulheres em cursos de graduação é maior quando relacionado aos homens. De acordo com os dados do INEP (2009) a participação feminina aumentou 76,92% entre os anos de 2000 e 2007, contudo, ao analisar a área em que essas mulheres se encontram inseridas, observou que a maioria está no eixo de ciências humanas, sociais e da saúde.

Observa-se no campo intelectual traços fortes que remetem a cultura patriarcal, do poder masculino sobre a mulher que acomete principalmente a estrutura familiar. Associa-se a capacidade feminina a uma área descrita com “soft”, ou seja, suave e que possui um alto relativismo e flexibilidade, enquanto as ciências exatas que são consideradas “hard” e robustas são associadas a capacidade masculina (SCHIEBINGER, 2001, p. 296). Tal conceito de capacidade intelectual é outro elemento presente no patriarcado descrito por Bourdieu (1999), nas quais as características, fruto de uma construção social são erroneamente confundidas com aptidões pré-estabelecidas naturalmente, o que enfatiza a subordinação feminina.

Assim, mesmo as mulheres estudantes de ciências exatas que embora estejam rompendo paradigmas, algumas vezes ainda se consideram em situação desfavorável aos seus colegas homens pela questão do gênero, como podemos perceber na fala da discente pesquisada, “No começo, assim, acho que eu ficava meio estranha por ser um curso mais para homens. Tem algumas coisas que mais é o homem que vai saber, mas se a pessoa, tipo a mulher quiser ela consegue, porque não tem esse negócio para homem ou para mulher [...]” (D2).

Estas concepções abordadas se manifestam em toda a sociedade. As mulheres que decidem ingressar em cursos de exatas são constantemente questionadas sobre o seu potencial acadêmico. Evidenciamos isso no contexto empírico da pesquisa,

Tipo assim, no começo todo mundo colocou aquele medo, né? Falou assim quando eu vim fazer minha matrícula: ah, é mais homem nessa área. [...] Essas coisas, mesmo assim eu não desisti falei assim, “é uma oportunidade né, não é só porque é só homem que a gente vai desistir” Aí depois foi chegando mais meninas e a gente foi mais animando (D3).

Eu acho que sempre tem um pouquinho porque você olha pra mulher na parte elétrica ‘ah que que ela sabe? O que ela vai fazer? O que ela quer aqui?’ Então os homens têm esse pensamento de que parte elétrica é deles parte feminina é em outro canto (D6).

Estes dados demonstraram que há uma cultura de dominação simbólica do masculino em relação ao feminino, na qual, a sociedade naturaliza esta relação. A mulher é invisibilizada, como se não tivesse qualificação e capacidade intelectual para

exercer determinada função, o que provoca uma violência simbólica. Os elementos constitutivos da violência simbólica tornam os estereótipos de gênero tolerados no meio social de tal maneira que se torna uma violência invisível. Esta realidade ficou evidente, quando questionamos as discentes do curso de Eletrotécnica Industrial se já sofreram preconceito e/ou discriminação por ser mulher e estar inserida num contexto construído socialmente como masculino.

Referente esta questão, a D1 afirma nunca ter sofrido nenhum processo discriminatório na Instituição, contudo, ressaltou que anteriormente a reação do seu pai enfatizou um discurso machista de que o curso era para homens, demarcando essencialmente a questão da divisão da área por sexo, “Ele falou assim: será que você vai gostar do curso? Porque só tem matemática, uma coisa mais relacionada para o homem” (D1). Assim como a discente 1, a acadêmica D4 ressaltou que no contexto acadêmico nunca sofreu com questões relacionadas a preconceito, mas afirmou que em outros espaços é comum as pessoas apresentarem discursos com esse cunho, “Dentro da sala de aula não, mas fora da sala de aula sempre tem, porque vários lugares que a gente já foi, e a gente sai da faculdade e vai lanchar ou alguma coisa assim sempre tem aquela: ah, mas você faz eletrotécnica, mas isso é um curso só pra meninos e tal”.

A fala da discente 2 demonstra e reforça a presença de uma violência invisível, “[...] no começo assim, acho que eu ficava meio estranha por ser um curso mais para homem, que mais homem faz e aí eles ver mulher fazendo, acho que ficava meio assim, mas nunca chegaram a falar nada não, e agora que a gente tá seguindo em frente acho que deixaram”. Fica evidente a insegurança por ser mulher, estes elementos nos fazem refletir sobre as maneiras como as relações de hierarquização da divisão sexual do trabalho pode implicar para permanência das mulheres no processo de formação acadêmica. Esta percepção é reiterada na fala da Discente 6,

Ah, tipo os meninos da minha sala quando eu entrei no curso no primeiro semestre, eu vi que eles ficavam meio de canto tipo assim ‘que que você está fazendo aqui? Que que tem uma mulher no nosso curso?’ [...] tem uns que falam que lugar de mulher é em casa, é cuidando, tem uns ali que fala.

Estes comportamentos podem influenciar no processo de evasão feminina em cursos de ciências exatas. Outro aspecto observado que também contribui para o baixo ingresso e permanência no curso está relacionado a divisão sexual do trabalho, como destacamos na fala da discente, “como a gente trabalha, aí igual eu que sou casada, tenho a casa também, tomo conta de casa, trabalho e estudo, às vezes falta um pouco de tempo para estudar” (D2). Esta questão foi ressaltada também pela discente 5, quando questionada se o trabalho doméstico da casa era um agente que implicava no desempenho dos estudos, “Pesa um pouco, acaba

tomando tempo porque você chega cansada do serviço, aí você ainda tem que cuidar da casa, aí você quer descansar porque a noite você tem a faculdade pra vim, então aquele tempo que sobra pra estudar é bem pouco”. A acadêmica afirmou que esta dupla jornada de trabalho tem prejudicado o seu desempenho acadêmico em decorrência principalmente pelas faltas acumuladas por conta da rotina diária do trabalho.

Em relação as motivações que contribuíram para ingressar no curso de Eletrotécnica Industrial, observamos que duas discentes tiveram influências externas de familiares homens que atuam na área. As acadêmicas tinham conhecimento prévio do curso e um amplo apoio familiar, o que não é um fato frequente na vida das mulheres que decidem cursar área de ciências exatas. Entretanto, destacamos que ambas foram as primeiras mulheres da família a ingressarem nesta área da ciência. Outro fator relevante percebido entre as entrevistadas, foi que as outras quatro discentes resolveram ingressar nessa nova área juntas, ou seja, um grupo de amigas após analisar a projeção do curso decidiram encarar o desafio de ser mulher em uma área predominantemente masculina. Contudo, percebemos entre as discentes entrevistadas uma preferência inicial por outras áreas. Quatro discentes mencionaram que sua primeira opção era um curso ligado a área das ciências humanas e saúde. Duas concluíram cursos tecnológicos em recursos humanos, uma atualmente cursa paralelamente gestão hospitalar. E uma desistiu de medicina veterinária devido à falta de apoio familiar.

Em síntese, é inegável que há um maior número de homens cursando a área de exatas, e que a baixa inserção feminina está ligada a diversos fatores frutos da construção histórica enraizado socialmente nas relações de gênero.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetos de estudos que integram discussões nesta temática são recentes na academia. Discutir este fenômeno na sociedade atual é fundamental, pois podemos perceber que as relações de gênero nas ciências exatas em seu processo de formação acadêmica apresentam elementos internalizados, naturalizados por uma violência simbólica que implicam para a inserção e permanência das mulheres em determinadas áreas científicas.

A percepção das discentes do curso superior de Tecnologia em Eletrotécnica Industrial, embora tenham ressaltado não sofrer nenhum tipo de discriminação e/ou preconceito no âmbito Institucional, observamos que em outros espaços são questionadas por cursarem uma área majoritariamente composta por homens, e percebemos em suas falas que reiteram a naturalização de alguns elementos que refletem a violência simbólica.

Ainda que tenhamos observado algumas contradições, acreditamos que a análise proposta foi de suma contribuição para refletir sobre questões relacionadas a esta realidade, possibilitando a ascensão de acervos acadêmicos desta temática, visando expandir agenda de pesquisa que possa contribuir para superar o sexismo e a divisão sexual por área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; **A Dominação Masculina**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 1999
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. (2013). **Gênero e Educação Superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora da UFPB.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- HIRATA, Helena. **Globalização e Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos Pagu. Campinas (17/18), 2001-2002. P. 139 – 156.
- INEP. Censo de educação superior: 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- KERGOAT, Danièle. **Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo**. In: Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.
- QUEIROZ, C. T. A. P.; CARVALHO, M. E. P.; MOREIRA, J. A. **Gênero e inclusão de jovens mulheres nas ciências exatas, nas engenharias e na computação**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.
- SCHIEBINGER, L. 2001. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

O LUGAR DA AFETIVIDADE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Rafaella Almeida Aragão

Faculdade Luciano Feijão (FLF)
Sobral-Ce.

Psicóloga formada pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), em Sobral-Ce.

E-mail: rafi_nha_aragao@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8725800902741654>

Alexsandra Maria Sousa Silva

Faculdade Luciano Feijão (FLF)
Sobral-Ce.

Doutoranda em Psicologia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade Luciano Feijão (FLF), em Sobral-Ce.

E-mail: alexsandramss88@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0164303186358260>

RESUMO: O presente trabalho abordará algumas reflexões a partir da Psicologia Educacional sobre o lugar da afetividade na relação aluno e professor. Esta relação é compreendida, considerando a perspectiva histórico cultural da mente. Diante disso, o objetivo é refletir sobre a afetividade na relação aluno-professor, no campo da educação infantil. A metodologia foi qualitativa, com observação

participante e o registro em diários de campo. A observação participante foi realizada a partir da inserção da psicóloga na escola e os dados foram registradas em diários de campo e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados se organizaram considerando a discussão sobre a afetividade e suas implicações para aprendizagem e desenvolvimento infantil; as peculiaridades da relação aluno e professor e, por fim, a escola, como espaço que congrega esta relação e sua articulação com a afetividade. Encontrou-se que educar é uma tarefa difícil e complexa e o psicólogo, na escola, pode e deve assumir o papel de agente de mudanças, de mediador do desenvolvimento infantil, que deve incluir reflexões sobre a afetividade nesse contexto. Com isso, urge repensarmos o que mobiliza a função de educar e como o educador exerce essa missão para além de seu lugar institucionalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Educação Infantil. Relação professor-aluno.

THE PLACE OF AFFECTIVITY TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP: REFLECTIONS FROM HISTORIC-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This paper will address some

reflections from Educational Psychology about the place of affectivity in the student and teacher relationship. This relationship is understood considering the cultural historical perspective of the mind. Given this, the objective is to reflect on the affectivity in the student-teacher relationship in the field of early childhood education. The methodology was qualitative, with participant observation and the registration in field diaries. Participant observation was performed from the insertion of the psychologist in the school and the data were recorded in field diaries and analyzed using the content analysis technique. The results were organized considering the discussion about affectivity and its implications for learning and child development; the peculiarities of the student-teacher relationship and, finally, the school, as a space that brings together this relationship and its articulation with the affectivity. It has been found that education is a difficult and complex task and the psychologist at school can and should assume the role of change agent, mediator of child development, which should include reflections on affectivity in this context. Thus, it is urgent to rethink what mobilizes the function of educating and how the educator carries out this mission beyond its institutionalized place.

KEYWORDS: Affectivity. Child education. Teacher-student relationship.

1 | INTRODUÇÃO

Desde que a educação infantil passou a ser garantida, por lei, como direito da criança, as discussões em torno da escola e das dimensões presentes nesse espaço, se tornaram elementares para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias pedagógicas que pudessem garantir a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Lane (2006) a escola é o segundo meio de socialização, ficando depois da família. Foi assim que a escola passou a ganhar um espaço privilegiado no campo científico, tornando-se uma área fértil para estudos e pesquisas, especialmente no campo da Psicologia Educacional-Escolar e para a Psicologia do Desenvolvimento. Nesse contexto, o professor passou a ser visto como um dos protagonistas desse processo, assumindo assim um papel fundamental que vai para além da construção de conhecimentos cognitivos.

A inteligência, embora historicamente tenha sido associada ao rendimento escolar, foi progressivamente sendo interpretada a partir de outras óticas, assumindo perspectivas mais abertas e sujeitas à mudanças. Para Nunes e Silveira (2011), a inteligência pode ser relacionada “a capacidade do ser humano de conhecer, entender e transformar a realidade que o cerca, portanto, vai para além do acúmulo de conteúdo e do rendimento do aluno na escola” (p.1449-161). Desta maneira, não se trata de nos preocuparmos apenas com o resultado dos alunos em sala de aula, mas principalmente com o processo que levou ao resultado e é neste caminhar que se localizam as possibilidades de relações sociais e a produção de

sentidos e significados, a partir de uma visão histórico-cultural da educação e do desenvolvimento.

Com Goleman (1995) a emoção passou a ser uma dimensão integrada a inteligência, se contrapondo a um paradigma unitário, atravessado exclusivamente pela racionalidade, foi com ele que passou a falar em inteligência emocional. Assim, as emoções passaram a ser vista como elemento imprescindível para pensar aprendizagem, desenvolvimento e educação. Para Wallon (2005), a afetividade é um campo mais amplo do que as emoções, é um campo funcional, através do qual o bebê vai estabelecendo seu primeiro contato com o mundo e construindo os significados na sua relação com os outros. Assim a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Destarte, vale ressaltar que o afeto é algo indispensável nessa relação, pois instiga o aluno a se envolver, aprender e desenvolver. Diante da importância dessa temática, este trabalho vai na direção de refletir e questionar o lugar da afetividade na educação infantil, especificamente no que tange a relação alunos e professores, como essa relação pode ser estabelecida e suas possíveis implicações para o processo de desenvolvimento. Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a afetividade na relação aluno-professor, no campo da educação infantil.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como base a metodologia qualitativa, cujo compromisso voltou-se para entender e aprofundar a complexidade humana, presente na dinâmica afetiva aluno-professor, compreendida sobre a perspectiva social e subjetiva. Isso está consoante com a ideia de Minayo (2001) quando defende que a pesquisa qualitativa se volta para questões subjetivas e reais, no intuito de compreender os significados, crenças, valores. Para isso, é importante considerar o ambiente onde os sujeitos pesquisados estão, o lugar diferenciado do pesquisador e a influência subjetiva dos envolvidos (GODOY, 1995).

Com base nisto, utilizou a observação participante e o registro em diários de campo. A observação é uma técnica fundamental para o pesquisador, pois parte do registro e da preservação dos fatos, considerando sua dimensão subjetiva e reconhecendo que não há neutralidade nesse processo. O diário de campo “é um documento que apresenta um caráter descritivo analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas” (LEWGOY; ARRUDA, 2004, p. 123). Além disso, é uma técnica que pode favorecer ao pesquisador, uma aproximação crítica do seu objeto de estudo, assim como, permite-o reconhecer os limites e as possibilidades de sua investigação.

A pesquisa foi realizada a partir da experiência de uma psicóloga, atuante em uma escola privada, de educação infantil, localizada em Sobral-Ce. Os dados foram reunidos, categorizados e analisados com base na análise conteúdo (BARDIN, 2009). As categorias centrais foram: afetividade; relação aluno-professor; escola.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, serão analisados e discutidos os dados relacionados a afetividades e suas implicações para aprendizagem e desenvolvimento infantil; as peculiaridades da relação aluno e professor e, por fim, a escola, como espaço que congrega esta relação e sua articulação com a afetividade. O marco teórico deste estudo, parte Psicologia Educacional e suas interfaces com a Psicologia do desenvolvimento, com ênfase na perspectiva histórico-cultural.

3.1 3.1 Afetividade: do que estamos falando?

O afeto envolve sentimentos e emoções, ou seja, tudo aquilo que nos afeta seja positivamente ou negativamente, assim a afetividade são as relações que se estabelecem a partir de experiências sociais das maneiras mais complexas (LEITE, TASSONI, 2002). Wallon (1999, p.51) destaca: “A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas e, quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Acredita-se assim, que há necessidade e urgência de se produzir reflexões sobre o lugar da afetividade para a formação do indivíduo e como ela vem sendo localizada na prática pedagógica.

É perceptível que as demonstrações de afeto durante as práticas de cunho pedagógico influenciam no aspecto emocional da criança, distanciando-se do tradicionalismo das carteiras enfileiradas e da imobilidade do corpo e na relação que a criança mantém com o professor e com o grupo. Com isso, tem-se que “A afetividade, quando positiva, interfere na autoestima da criança” (DIARIO DE CAMPO). Segundo Wallon (1975), em sua teoria psicogenética o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios cognitivos, afetivos e motor fazem parte de um todo, a própria pessoa. Desta forma a criança não pode ser percebida de forma fragmentada. A partir desta concepção, o afeto surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

3.2 Escola: um espaço expressão dos (des)afetos?

Com intuito de levantar questionamentos sobre a afetividade na escola,

compreende-se que é considerável analisar esse contexto, pois cabe também ao professor um papel de facilitador, fundamental na construção de um lugar propício onde seus alunos sintam vontade e prazer de estar em sua sala de aula, pois, sabe-se que a relação entre eles afeta a educação e o aprendizado, uma vez que a sala de aula se torna um ambiente que pode ser rico de vivência. Sabe-se que existem dificuldades na valorização desse afeto, uma vez que a escola é fortemente influenciada por métodos que privilegiam o racionalismo que, com frequência desvalorizam a importância da vivência na formação do aluno. Em contraposição, a afetividade está constantemente presente na vida da criança de forma direta e indiretamente, uma vez que o professor e a escola tem o papel de formação contínua e importante no desenvolvimento psicossocial, afetivo e motor na vida do ser humano.

A escola é um espaço vivo, onde ocorrem mudanças e se experienciam dificuldades cotidianas, atravessadas pelos desafios de se conviver com o outro, que implica singularidade e heterogeneidade, ao mesmo tempo, no entanto *“Se pensarmos sobre o papel da escola como um espaço de formal, estamos restringindo o papel da educação”* (DIÁRIO DE CAMPO). Assim, pode-se assumir que a educação, depois da LDB, deve promover o desenvolvimento global da criança, considerado um processo que envolve aspectos neurológicos, físicos, comportamentais, cognitivos, afetivos e sociais, trazendo dessa forma, mudanças positivas ao longo do ciclo da vida. Sem dúvidas, estas mudanças iniciam-se na vida intrauterina e a maturação ocorre durante toda a vida do ser humano, permitindo que este adquira diferentes habilidades (HALPERN et al, 2000; COLE; COLE, 2003). Nos primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo à sua volta e desenvolvem uma série de potencialidades por meio da capacidade humana de plasticidade cerebral. Erros ou possíveis deficiências ocorridas durante qualquer fase da maturação da criança podem resultar em consequências negativas para o desenvolvimento infantil. Muitas vezes, as consequências serão vistas somente em fase escolar ou em idades avançadas. Assim, identificar precocemente o processo de desenvolvimento das crianças é importante para evitar danos ao longo desse curso (BARROS et al, 2003).

O psicólogo na escola tem o papel de agente de mudanças, sendo um mediador diante dos conflitos que surgem com os alunos e professores, buscando assim a melhor maneira para que ambos entendam a importância da relação e bem estar de todos, no processo de aprendizagem que é intra e inter psicológico. Desta maneira, o educador deve buscar metodologias junto ao núcleo gestor para identificar as dificuldades apresentadas por alunos e professores e assim fortalecer de forma favorável essa relação, a partir da realidade de cada instituição. Para Andaló (1984) a atuação do psicólogo na escola deve ser:

Aquela em que, sem excluir as contribuições da psicologia clínica e acadêmica, o profissional assuma o papel de agente de mudanças dentro da instituição escolar. Ele atuaria como um elemento centralizador de reflexões e conscientização dos papéis representados pelos vários grupos que compõem tal instituição.

Pode-se afirmar, a partir de uma visão histórico cultural do desenvolvimento que, o educador, além de mediador de conflitos, ele deve ser um facilitador das potencialidades do sujeito, considerando seu desenvolvimento prospectivo.

3.3 Aluno-professor: as linhas e as entrelinhas dessa relação

A partir das ideias e leituras apresentadas é fundamental refletir até que ponto a afetividade pode influenciar o desenvolvimento e a convivência dos alunos no processo de aprendizagem e como esta relação terá uma relevância na vida escolar de cada criança. Em virtude do que foi mencionado, faz-se necessário reconhecer que educar é uma tarefa difícil e complexa, pois a aprendizagem é uma atividade contínua iniciando-se desde o nascimento e estendendo-se ao longo de toda a vida, e esse processo não se restringe a aprendizagem formal pela qual fica somente a escola responsável, mas deve incluir a participação da família, do núcleo gestor, e principalmente do professor, pois esse mantém uma relação direta com o aluno e as possíveis implicações que essa relação pode ocasionar.

Entende-se que o processo de aprendizagem é algo mútuo e instantâneo, e que tem uma relação direta e indiretamente com o professor e a instituição, pois cada sujeito tem a sua subjetividade e diferentes processos de aprendizagem, leva em conta a repensar se é relevante a questão de afetividade professor-aluno. Uma vez que se pode enunciar que a relação de afeto entre ambos pode ser de uma importância crucial na vida do aluno, pois o professor passa a ter uma ligação muito direta e diária na vida do mesmo (VIGOTSKY, 2000). O professor, muitas vezes, é resistente à essa vinculação com o aluno, antes de tudo, acredita-se que pelo fato dessa temática ser ainda um tabu, dentre os temas que atravessam a parca formação e capacitação de professores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, a pesquisa partiu do pressuposto que a afetividade esta implicada no processo de aprendizagem que atravessa a relação professor e aluno, assim como também está permeada nas relações estabelecidas entre os sujeitos desde os anos iniciais de vida. Por outro lado pode-se considerar, a afetividade, para além das emoções positivas, pois esta pode se manifestar de diversas formas, principalmente se considerar a relação professor e aluno e sua influência no espaço escolar.

Ao longo da pesquisa, procuramos apontar como a afetividade se relaciona

com o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos e como essa relação interfere na vida deles. Assim foi possível observar que os principais resultados giram em torno dos modos de mediação do professor com o aluno, em sala de aula, e os impactos de suas influências. Com isso, é preciso reconhecer a importância de fortalecer a sensibilidade no ato ensinar, que inclui os sentidos e o sentir, para além de métodos racionalistas e concretos que vão na direção de produzir resultados.

A relação professor-aluno tem uma grande importância, pode-se ressaltar a dimensão a que chamamos competência afetiva do professor, capaz de estabelecer um vínculo que é capaz de gerar no aluno uma confiança dentro da sala de aula que se torna favorável frente aos enfrentamentos das dificuldades de aprendizagem.

Por fim, ao longo dessa pesquisa e leituras dos textos, conseguiu-se ter clareza nos estudos e compreender toda a dimensão da aprendizagem relacionada a afetividade de aluno e professor, alcançando um objetivo de refletir sobre a afetividade na relação aluno-professor, no campo da educação infantil. Planejar e intervir nesses espaços, com um olhar mais sensível no que concerne o desenvolvimento e aprendizagem da criança diante da sua relação afetiva com o professor, sugere a necessidade de novas pesquisas que impliquem e reconfigurem a condução e postura do professor na sala de aula. Ainda assim, considero a partir dos estudos realizados para a pesquisa, que pude ter uma maior clareza e compreender a importância de ressaltar as relações afetivas na aprendizagem das crianças, seja ela, na área da psicologia escolar ou na pedagogia, abrangendo a escola e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. A. (1984). **O papel do psicólogo escolar.** *Psicologia, Ciência e Profissão*, Ano IV, n.1: 43-46.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LEITE, S.A.S; TASSONI, E.C.M, **A afetividade em sala de aula:** As condições de ensino e a mediação do professor.

MORESI, Eduardo. **Metodologia de Pesquisa.** Brasília, 2003.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Inteligência.** In: _____. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011, p. 149-161.

PANIZZI, C.A.F.L, **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula:** Enfocando

situações de conflito, 2010.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Rio de Janeiro: Revista de Enfermagem 15(2): 276 - 83 abr/jun, 2007.

VIEIRA, V; HANSEN, J; VIEIRA, M.L. **Psicologia escolar na educação infantil: Atuação e prevenção em saúde mental,** 2009.

VYGOTSKY, et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São paulo: ícone\edusp,1988.

WALLON H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005 [Texto original de 1941]

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

A INTERSEÇÃO DA CULTURA ASPECTOS INDIVIDUAIS NA POPULAÇÃO TRANSGÊNERO

Data de aceite: 27/03/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
UNESP

Yubis Pereira Martins
UNESP

Monique Delgado
UNESP

Melissa Camilo
UNESP

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Dayana Almeida Silva
UNESP

Valquiria Nicola Bandeira
UNIARA

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

RESUMO: Cada um de nós é uma pessoa única, que tem características comuns a toda a humanidade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros. Desde criança somos ensinados a agir e a ter uma determinada aparência, de acordo com o seu sexo biológico. Crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade. Entretanto, o fato é

que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”. Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são naturais, totalmente biológicas, quando, na verdade, parte delas é influenciada pelo convívio social. Sexo é biológico, gênero é social. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente. Para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das pessoas conhecidas como travestis, e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado de transgênero.

PALAVRA CHAVE: transgênero; identidade social; sexualidade

INTRODUÇÃO

As contradições do corpo, corpo não é meu corpo, é ilusão de outro ser. Sabe a arte de esconder-me e é de tal modo sagaz que a

mim de mim ele oculta. Meu corpo, não meu agente, meu envelope selado, meu revólver de assustar, tornou-se meu carcereiro, me sabe mais que me sei. Meu corpo apaga a lembrança que eu tinha de minha mente. Inocula-me seu patos, me ataca, fere e condena por crimes não cometidos. O seu arдил mais diabólico está em fazer-me doente. Joga-me o peso dos males que ele tece a cada instante e me passa em revulsão. Meu corpo inventou a dor a fim de torná-la interna, integrante do meu Id, ofuscadora da luz que aí tentava espalhar-se. Outras vezes se diverte sem que eu saiba ou que deseje, e nesse prazer maligno, que suas células impregna, do meu mutismo escarnece. Meu corpo ordena que eu saia em busca do que não quero, e me nega, ao se afirmar como senhor do meu Eu convertido em cão servil. Meu prazer mais refinado, não sou eu quem vai senti-lo. É ele, por mim, rapace, e dá mastigados restos à minha fome absoluta. Se tento dele afastar-me, por abstração ignorá-lo, volta a mim, com todo o peso de sua carne poluída, seu tédio, seu desconforto. Quero romper com meu corpo, quero enfrentá-lo, acusá-lo, por abolir minha essência, mas ele sequer me escuta e vai pelo rumo oposto. Já premido por seu pulso de inquebrantável rigor, não sou mais quem dantes era: com volúpia dirigida, saio a bailar com meu corpo. Carlos Drummond de Andrade (Corpo, 1984)

Para muitos, os comportamentos femininos e masculinos deveriam corresponder ao sexo biológico de cada indivíduo, sendo assim a cultura brasileira é considerada binária, na qual apenas dois sexos são considerados normais (Sampaio & Coelho, 2013). Entretanto, a identidade sexual nem sempre é desenvolvida da forma como a sociedade espera que esta aconteça. A normatividade não significa que a adaptação deve ser de acordo com as normas sociais vigentes, mas sim, à possibilidade de se criar novas normas de vida (Canguilhem, 1990).

Louro, (2018) aponta que a concepção binária do sexo, tomado como um “dado natural”, que independe dos fatores históricos, sociais e culturais, reduz a ideia de gênero, impondo a heterossexualidade como única via de manifestação sexual. Todas as possibilidades de descontinuidade, transgressão e subversão abertas por essas três categorias - sexo, gênero, orientação sexual - são, nesse contexto, empurradas para o terreno da ininteligibilidade ou do patológico. Fica evidente, portanto, que a emergência do conceito de gênero no discurso médico não representou uma ruptura com uma lógica binária e essencialista da sexualidade humana.

Por conta do desacordo entre sexo biológico e psicológico, as transexuais reivindicam autonomia sobre os seus corpos (Paechter, 2009). Desta forma o autor expõe que, na busca por uma adequação de sexo e gênero, estes sujeitos buscam por intervenções cirúrgicas e tratamentos hormonais.

A discussão em torno do assunto vai além da possibilidade de realizar ou

não tratamentos cirúrgicos e hormonais (Silva, 2008). Além disso, as pessoas transexuais mostram grande desconforto com relação ao nome de identidade e certidão de nascimento. Na atual sociedade, as pessoas existem por meio de um corpo sexual, desta forma, é necessário que esse corpo externalize o modo como o sujeito entende seu sexo e gênero (Santos, 2007).

Visto que a pressão social pode prejudicar aspectos psicossociais importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo, é necessário avaliar alguns destes fatores, como a qualidade de vida e felicidade (Panzini, Maganha, Rocha, Bandeira & Fleck). Além disso, os autores incluem que tão importante quanto os fatores já citados, a espiritualidade pode servir como suporte para que estes sujeitos lidem melhor com os conflitos internos e externos a quais são expostos.

O tema ainda é gerador de tabus e levanta questões para as quais ainda não se possui respostas concretas (Sampaio & Coelho 2013). O que pode-se dizer com clareza, de acordo com os autores, é que a estreita relação entre a condição de transexual e a patologia vem sendo debatida e repensada, assim como a luta pelo reconhecimento social de inúmeras formas de identidade de gênero.

IDENTIDADE, SEXO E GÊNERO

A palavra Identidade é definida como conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo, como consciência da própria personalidade, o que faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra (Houaiss, Villar & Manoe, 2008, p. 374-402). Para os mesmos autores, a palavra gênero é um conjunto de espécies com a mesma origem ou as mesmas particularidades, tipo, classe, estilo, classe de estilo, técnica ou natureza artística, em gramática, categoria que classifica as palavras em masculino, feminino e neutro.

A palavra gênero foi adicionada no contexto social após a II Guerra Mundial por conta dos movimentos sociais feministas, que fundamentavam as distinções sociais relacionadas ao sexo biológico (Spizzirri, Pereira & Abdo, 2014). Ainda segundo os autores, o movimento passou a utilizar o termo gênero ao invés de sexo, dando ênfase a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres não estavam relacionadas apenas ao sexo biológico, e sim aos fatores culturais nos quais as pessoas estavam inseridas.

Para Ribeiro (2017), a sexualidade constrói-se em contextos envolvendo sexo, corpo, gênero e atitudes sexuais são recorrentes na sociedade de forma geral e na escola, em particular, esses segmentos (sociedade e escola) interpretam e respondem a essas questões a partir de crenças, de valores morais, de normas religiosas, costumeiramente fundamentando-se em preconceitos e discriminação. O autor ainda salienta que a educação sexual enquanto campo que se fundamenta na

ciência, na didática e no método possibilita uma compreensão das questões sexuais, além desse senso comum, sua aplicabilidade pode contribuir para que as pessoas se sensibilizem e passem a entender a sexualidade, a partir da desconstrução de tabus, preconceitos e valores enraizados historicamente.

Assim como destacado por Laqueur (1992), as diferenças entre os sexos eram uma invenção ao século XVIII. Além disto, Laqueur afirma que até aquela época, havia o registro de um único sexo – o masculino, a mulher era considerada um homem incompleto, e a partir de então, as diferenças foram reforçadas e o registro de dois sexos foi instituído.

Portanto, sexo refere-se tanto a masculino quanto a feminino, relaciona-se aos aspectos biológicos e de reprodução e gênero sendo utilizado para indicar o papel social, menino ou menina, homem ou mulher e na maioria das pessoas relacionado ao sexo de nascimento (Associação Americana de Psicologia [APA], 2013, p. 510-515).

Complementando, Butler (1990) observa que gênero envolve diversas modalidades de identidades, não estando relacionado somente à orientação sexual e muito menos a outros aspectos da sexualidade.

IDENTIDADE DE GÊNERO

Desde criança as pessoas são ensinadas a agir conforme o seu sexo biológico, mas sexo é biológico, gênero é social, e o gênero vai além do sexo (Jesus, 2012). Além disto, Jesus (2012) ainda afirma que o que importa na definição do que é ser homem ou mulher é a auto percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente e, para alguns, a vivência de um gênero vai além do sexo, é uma questão de identidade.

Ao pesquisar a genealogia da sexualidade, Foucault (2001) aborda no início do século XVII ainda pairava certa franqueza sobre a sexualidade. Nesta época, os códigos de conduta eram frouxos: “gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos pavoneavam” (Foucault, 2001, p. 9). Posteriormente, na época vitoriana, a situação se modificou. A sexualidade, ou o que restou dela, foi encerrada no quarto dos pais. Os corpos foram escondidos pelo “decoro das atitudes” e os discursos purificados pela “decência das palavras”. O que não podia ser completamente silenciado foi isolado, circunscrito em espaços de tolerância, como, por exemplo, nos prostíbulos e asilos. A explicação dessa transição se sustentou, durante muito tempo, na hipótese da repressão social da sexualidade, justificada pelo risco de

que o sexo dissipasse as energias que deveriam estar voltadas para a produção do capitalismo emergente. Foucault, no entanto, nos apresenta um paradoxo: a partir do final século XVI, o interesse pela sexualidade aumentou e a tentativa de colocá-la em discurso se tornou acirrada. Para ele, a vontade de saber não se deteve diante de um “tabu irrevogável”, se obstinando a construir uma “ciência da sexualidade” (Foucault, 2001, p. 19). Pereira (2014) destaca que, desta forma, a identidade de gênero é uma categoria da identidade social e diz respeito à identificação do indivíduo como homem ou mulher. Portanto, para o autor, transgênero refere-se ao amplo grupo de indivíduos que transitoriamente ou persistentemente não se identificam com o seu sexo de nascimento. A transexual, prossegue o autor, é aquele que, além de não se identificar com seu sexo de nascimento, procura adequar, ou passou por uma adequação para o gênero desejado, o que em vários casos, envolve uma transição somática por tratamento hormonal e cirurgia genital (cirurgia de redesignação sexual).

A TRANSEXUALIDADE

Uma parte das pessoas transexuais se reconhece nessa condição ainda na infância, outras tardiamente, pelas mais diferentes razões, principalmente as sociais, como o preconceito (Jesus, 2012).

A série “Quem sou eu”, de Saadeh, Vieira, e Latta (2017), exibida no programa Fantástico, explica de forma didática a questão biológica envolvida neste processo. Num primeiro momento, o vídeo mostra que no embrião humano, a genitália começa a ser formada por volta da décima semana de gestação, enquanto o cérebro já está em desenvolvimento. Por volta da vigésima semana se forma a área do cérebro que define a identidade de gênero, e desta forma, o embrião pode possuir cérebro e genitália que se reconheçam; ou, pode ocorrer do embrião se estruturar com genitália feminina e o cérebro masculino, ou vice versa. Por fim, entre dois e quatro anos, esta diferença passa a se manifestar, pois é quando a criança adquire maturidade para se reconhecer como menino ou menina.

A transsexual seria alguém que transcende por meio da sexualidade, ou seja, pode estar de um lado e de outro. No entanto, a transexual não abandona um sexo pelo outro, mas sim, deixa os atributos de um sexo pelas aparências do outro (Ceccarelli, 1998).

Para os trans, ter um órgão genital e não se sentir pertencente a este sexo é um sofrimento diário, afinal, eles não se sentem aptos a usar seus órgãos sexuais de forma a atribuí-los como prática sexual normal entre homem e mulher, causando grande angústia por pertencerem àquele corpo (Galvão & Fernandes, 2016).

Para compreender a transexualidade, Sampaio e Coelho (2012) discutem sobre a importância de se entender que o sexo biológico e as características físicas não determinam a identidade sexual do indivíduo ou a percepção que este tem de si mesmo.

TRATAMENTO HORMONAL E CIRURGIA TRANSGENITAL

Os transexuais sentem que seu corpo não está adequado à forma como se percebem e querem corrigir isso adequando seu corpo ao seu estado psíquico (Jesus, 2012). Conforme a autora, isso pode se dar de várias formas, desde tratamentos hormonais até procedimentos cirúrgicos.

O objetivo do tratamento endocrinológico é induzir o aparecimento de caracteres sexuais secundários de acordo com a identificação de gênero através de terapia hormonal, possibilitando o acompanhamento clínico, onde o tratamento só poderá ser interrompido para a realização da cirurgia (Arán, Murta & Lionço 2009). Os autores explicam que não há necessidade do uso de doses elevadas de hormônios para se alcançar os efeitos desejados ou alcançá-los mais rapidamente.

Os avanços médicos permitem que mulheres e homens transexuais possam adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos/biológicos (Jesus, 2012).

As transexuais buscam a realização de cirurgias, como: neocolpovulvoplastia (mudança do sexo masculino para o feminino), faloplastia (mudança do sexo feminino para o masculino), mastectomia (excisão ou remoção total da mama), histerectomia (remoção de parte ou da totalidade do útero), e hormonioterapia, para uma melhor adequação (Coelho et. al., 2012). Em 1952 ocorreu, na Dinamarca, a primeira cirurgia de redesignação sexual, e após este acontecimento, o movimento transexual tem ganhado mais força (Ceccarelli, 1998).

No Brasil, a legalização das cirurgias deu-se em 1979, quando o Conselho Federal Medicina foi interrogado sobre a inclusão de próteses mamárias em pacientes do sexo masculino (Arán, Murta & Lionço 2009). Conforme citado pelos mesmos autores, no I Encontro Nacional do Conselho Federal de Medicina, houve uma manifestação favorável à realização da cirurgia, que foi considerada a etapa mais importante no tratamento de transexualidade, por sua possibilidade de adaptar a morfologia genital ao sexo com o qual o indivíduo se identifica.

Os sujeitos que desejam realizar a cirurgia devem passar por um acompanhamento terapêutico de no mínimo dois anos, possuir a maioria e o diagnóstico de transexualidade (Conselho Federal de Medicina [CFM], 2002). Após os dois anos, caso o (a) usuário (a) seja considerado (a) transexual e tenha condições clínicas, o mesmo poderá ser encaminhado (a) para a realização do procedimento

cirúrgico (Murta et. al., 2009). Entretanto, o autor revela que, devido à dificuldade de agendamento das cirurgias, os (as) pacientes transexuais têm permanecido por muito mais tempo aguardando a realização da cirurgia.

No atual contexto brasileiro, as transexuais que chegam aos serviços de saúde encontram-se, muitas vezes, numa condição de extrema vulnerabilidade psíquica, física e social (Lionço, et. al., 2009).

Bento (2006) e Butler (2004) acreditam que muitos indivíduos que buscam a cirurgia o fazem pela necessidade de conformação ao discurso predominante: ter de pertencer necessariamente a um sexo ou outro, isto é, como se tivessem que se submeter à ideia de que a cirurgia garantiria ou seria uma espécie de última palavra sobre o gênero – um homem ou uma mulher de verdade. Para isso, precisam se acreditar ou se fazer de doentes. Hoje as dúvidas existem na Psicanálise e é possível encontrar posições que admitem transexuais neuróticos, psicóticos ou perversos. Contudo, entre pares, essa conversa poderia ser considerada legítima, afinal, como já se disse, todos seríamos ou neuróticos ou psicóticos ou perversos.

NOME SOCIAL

Uma das maiores demandas referentes ao público transgênero é o desejo de respeito tanto social, quanto institucional, pois o tratamento nominal adequado no contexto das entidades públicas é uma das maneiras de reconhecer o pleno exercício da cidadania buscado pela população trans (Aguinsky, Ferreira & Rodrigues, 2013).

Diversos países estabelecem leis sobre os direitos das pessoas trans, tais leis são alteradas conforme a compreensão que o legislador tenha a respeito do que seja gênero (Bento, 2014). Ainda segundo o autor, quanto mais biológica seja esta visão, maiores serão as exigências para que o indivíduo possa realizar cirurgias de transgenitalização e as mudanças nos documentos.

No Brasil, Roussel e Gomes (2016), a partir do Decreto nº 8.727, de 28 de Abril de 2016, determinam o reconhecimento da identidade de gênero de transexuais ou travestis no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, podendo solicitar, em qualquer momento, a inclusão do nome social nos documentos oficiais e em todos os sistemas de registros de informação.

Observa-se que a alteração do prenome junto ao nome, viabiliza-se perfeitamente para evitar situações constrangedoras (Hogemann, 2014). O autor reconhece que tal mudança, além de respeitar a dignidade das transexuais e travestis, também gera inclusão social destas pessoas, em razão da diminuição dos constrangimentos causados com o uso do seu nome civil. Deste modo, Hogemann (2014) afirma que a cidadania ocorre de forma concreta para as travestis e transexuais, tendo em

vista que muitos deixavam de exercer seus direitos - como, por exemplo, direito a educação, ao trabalho, à saúde - por temerem serem discriminados socialmente.

PRECONCEITO SOCIAL OU TRANSFOBIA

Além do sofrimento gerado a partir do desencontro entre sexo biológico e psicológico, as transgêneros enfrentam a discriminação social e familiar e, em muitos casos, buscam viver de acordo com o que é esperado socialmente, mesmo que isso lhes traga maiores angústias (Sampaio & Coelho, 2012).

Antes de se dizer o que é patológico em sexualidade, é preciso entender que o que é “normal” não está necessariamente relacionado com o que é natural (Cecarelli, 2015). Logo, Cecarelli (2015) destaca que o discurso dos que consideram aceitável apenas a união sexual entre um homem e uma mulher, manifesta uma ideia de poder ligado à mitologia da nossa sociedade.

Embora existam centros que promovam a sensibilização para o tema, como o Centro de Cidadania LGBT, que visa mudar essa realidade, Silva e Santos (2014) mostram que o enfrentamento do preconceito é uma das grandes dificuldades vividas por este grupo de indivíduos que são considerados, por muitos, “anormais”. Além disso, os autores chamam a atenção para a notória falta de suporte por parte da maioria dos grupos que estes integram.

No aspecto familiar, Oliveira e Porto (2016) escrevem sobre a importância de estabelecer relações de aliança e afeto entre todos os membros da família. Entretanto, conforme os autores, o que geralmente ocorre é a negação desse alicerce a travestis e transexuais, havendo quebra de vínculos e retirando-lhes o apoio dentro de casa.

Lavor (2017) realizou uma reportagem que expressa de forma significativa o caráter de ódio direcionado à população transgênero, onde apresenta que, em 2016, 144 travestis e transexuais foram assassinadas no país.

O PAPEL DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE MUDANÇA DE GÊNERO

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender (Baró, 1996). É notável que há, na sociedade, uma inquietação em torno de práticas sexuais desviantes da norma estabelecida sócio-culturalmente (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 1999). Desta forma, o Conselho esclarece que a psicologia pode e deve contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações.

O Conselho Federal de Psicologia estabelece normas relacionadas ao

tema de orientação sexual e considera que na prática profissional, o psicólogo é frequentemente afrontado por questões ligadas à sexualidade (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 1999. Portanto, conforme o órgão, o profissional deverá entender que a forma como cada um vive sua sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade. Este profissional deve trabalhar visando a promoção de saúde e a qualidade de vida das pessoas, contribuindo para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Conselho Regional de Psicologia [CRP], 2015).

Para auxiliar a grande demanda de crises psíquicas e emocionais, surge a psicoterapia breve, que está caracterizada por tempo determinado de duração, mas que, ainda assim, apresenta objetivos definidos e precisos (Santos, 1997, p. 31). O atendimento psicológico tem objetivo de favorecer que os usuários ajam de forma mais criativa e espontânea (Zakabi, 2014). Zakabi (2014) mostra que uma alternativa terapêutica seria a aplicação do Psicodrama, inspirada por Moreno no teatro e criada, inicialmente, como ‘ato terapêutico’, ou seja, para ter início, meio e fim em apenas uma sessão. Assim, prossegue o autor, o trabalho psicológico contribui para que as transexuais lidem com o sofrimento e situações difíceis.

Em 2015, foi desenvolvido o Projeto de Reinserção Social Transcidadania, cujo objetivo é fortalecer as atividades de colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para a população LGBT em situação de vulnerabilidade, atendidas pelas CADS- Coordenadoria da Diversidade Sexual, que possui como definição:

Programa da Prefeitura de São Paulo destinado a promover os direitos humanos e a cidadania e oferecer condições e trajetórias de recuperação de oportunidades de vida para travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade social. O programa possui como dimensão estruturante a oferta de condições de autonomia financeira, por meio da transferência de renda condicionada à execução de atividades relacionadas à conclusão da escolaridade básica, preparação para o mundo do trabalho e formação profissional, formação cidadã. A essas ações soma-se um exercício de aperfeiçoamento institucional, no que tange à preparação de serviços e equipamentos públicos para atendimento qualificado e humanizado. (Decreto nº 55.874, de 29 de Janeiro de 2015).

Não há tratamento para a homossexualidade, bissexualidade e transexualidade, pois não são patologias (Cecarelli, 2016, p. 7). Porém, o autor destaca que isso não anula a possibilidade do acolhimento psicológico em relação ao sofrimento em que vivem. Tal sofrimento, explica Cecarelli (2016), normalmente ocorre devido à pressão social para se enquadrar nos padrões considerados “normais”, isso significa que esse sofrimento acontece através do preconceito e não pela orientação sexual de cada um.

O BEM-ESTAR: QUALIDADE DE VIDA, FELICIDADE E ESPIRITUALIDADE

Segundo a Organização Mundial de Saúde [OMS] (1995), qualidade de vida é como o indivíduo percebe sua inserção no contexto de cultura e sistema de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. A definição pode ser complementada de acordo com Nobre (1995), onde refere-se à qualidade de vida como sensação peculiar de conforto, bem-estar ou felicidade ao realizar funções físicas, intelectuais e psíquicas dentro da realidade da sua família, do seu trabalho e dos valores da comunidade à qual pertence.

É necessário considerar a avaliação que cada pessoa faz sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não médicos do seu contexto de vida, desta forma, a qualidade de vida do indivíduo só pode ser avaliada por ele mesmo (Seid & Zannon, 2004).

Rosário (2002) afirma que a melhoria da qualidade de vida está relacionada com a busca pela felicidade. A felicidade é um termo informal, que caracteriza a forma como cada indivíduo analisa sua vida, diante das expectativas colocadas ou das constantes mudanças que nela acontecem (Medeiros, Nascimento, Mariano, Sales & Medeiros, 2014). Sendo assim, os autores ressaltam que para se falar sobre felicidade, deve-se levar em conta como o indivíduo se apresenta no tempo presente, mesmo que tenha sofrido influências de eventos passados ou de perspectivas futuras. Os autores sinalizam que, embora existam fatores biográficos, sociais e psicológicos de cada sujeito, a felicidade é sinônimo de bem estar.

É preciso considerar o homem como uma totalidade, sua estrutura vem da interação dos níveis de consciência físico, mental, emocional, existencial e espiritual ligados e interdependentes (Almeida, Gutierrez & Marques, 2012). A espiritualidade, assim como a religiosidade, são citadas em diversos estudos, como fatores protetores à saúde, pois caracterizam traços adaptativos da vida (Panzini, Maganha, Rocha, Bandeira & Fleck, 2011).

No entanto, Farra e Geremia (2010) discorrem sobre a espiritualidade estar relacionada à uma busca pessoal por significado e sentido para o existir, podendo estar ou não, vinculada à uma religião, e por isso, o profissional da área, que zela pelo cuidado e valorização da vida, deve levar em consideração as inter-relações entre mente e corpo, assim como a influência da espiritualidade sobre a saúde, para que assim, possa ter uma visão integral do ser humano. Nesse sentido, os autores afirmam que a espiritualidade, por ser uma questão relevante para as pessoas, se insere de forma importante no âmbito da saúde.

De acordo com Femenías (2003), encontra-se em Butler uma negação da concepção de sujeito como “agente”, “fazedor”, unidade metafísica. Contrariamente a uma posição construtivista, o corpo seria o sujeito das ações. Não se poderia

pensar num “gênero” que se constrói porque não se poderia conceber um agente que se apropriaria de um gênero desde um lugar sem gênero ou pré-gênero. Já estaríamos desde sempre “generizados”. As normas de gênero recebidas seriam atuadas através do corpo. Corpo e sexualidade seriam expressões concretas da existência

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, constatou-se que existe relação entre as variáveis qualidade de vida e felicidade, mas não espiritualidade nesta população transgênero estudada. Sendo assim, demonstrando que a felicidade total está ligada positivamente com a qualidade de vida dos sujeitos, indicando que indivíduos com maior felicidade apresentam maior qualidade de vida.

Entretanto, a ausência de relação entre espiritualidade e os domínios de qualidade de vida e felicidade, pode sugerir que para esta amostra, não aponta relevância no que tange a espiritualidade. A hipótese não obteve os resultados esperados, onde procurávamos investigar se a espiritualidade auxiliava os indivíduos a passarem por momentos difíceis, por conta da pressão e do preconceito que sofrem por não se encaixarem nos padrões socialmente aceitos.

Butler (2003) se opõe a essa ideia de felicidade, quando afirma que Herculine sofre com a injunção de ter que pertencer a um dos dois sexos. Herculine, em seus escritos, deposita em seu corpo a causa do sofrimento. Um corpo anômalo, causa de seus desejos e aflições, fomentando confusões de gênero e estimulando prazeres transgressivos.

Futuros trabalhos devem ser desenvolvidos para verificar outras fontes de suporte, que não a espiritualidade, para esta população e com isto, possibilitar o desenvolvimento de mais alternativas e programas para auxiliar estes indivíduos, no processo de mudança e os preconceitos sofridos pela sociedade. Proporcionando assim, uma melhor qualidade de vida e conseqüentemente a felicidade.

REFERÊNCIAS

Aguinsky, B.; Ferreira, G.; & Rodrigues, M. (2013). *A Carteira de Nome Social para Travestis e Transexuais no Rio Grande Do Sul: Entre Polêmicas, Alcances e Limites*. São Paulo: Seminário Internacional Fazendo Gênero.

Arán, M.; Murta, D. & Lionço, T. (2009). *Transexualidade e saúde pública no Brasil*. Rio de Janeiro.

Baró, I., M. (1996). *O papel do psicólogo*. *Estudos da Psicologia*, 2(1), 7-27.

Bento, B (2014). Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, 4(1), 165-182. Natal.

BENTO, B. A. (2006). *Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.

- BUTLER, J. (2003). Problemas de gênero.
- Cecarelli, R. (2015) *O desafio de despatologizar a sexualidade*. Revista PSI (185), 6-8.
- Farra, R. & Geremia, C. (2010). *Educação em Saúde e Espiritualidade: Proposições Metodológicas*. Revista Brasileira de Educação Médica, 34 (4), 587-597.
- Fernandes, A & Galvão, V. (2016). *Em busca da Transcendência: Desafios na Concretização dos Direitos Humanos*. Argumenta Journal Law, 25. Paraíba.
- Fleck, M., P.; Bandeira, D., R.; Rocha, N., S.; Maganha, C.; & Panzini, R., G. (2011). *Validação do Instrumento de qualidade de vida/espiritualidade, religião e crenças pessoais*. Rev Saude Publica 2011;45(1):153-65
- Gênero. (2008). In *Míni Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa*. (p. 374 e 402, 3 ed.) Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda.
- Hogemann, E. (2014). *Direitos Humanos e Diversidade Sexual: O Reconhecimento da Identidade de Gênero através do Nome Social*. Revista SJRJ. 21(39), 217-131.
- Jesus, J. (2012). *Orientações sobre Identidade de Gênero: conceitos e termos*. Brasília.
- Medeiros, E.D.; Nascimento, A. M.; Mariano, T. E. ; Sales, H. F. S.; Medeiros, P. C. B.. *Escala de Felicidade de Lima: Validade Fatorial e Consistência Interna*. Psicologia em Pesquisa (UFJF) , v. 8, p. 150-158, 2014.
- Nobre, M. (1995). *Qualidade de Vida*. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, 64(4), 299-300.
- Oliveira, J. & Porto, T. (2016). *A Transfobia e a Negação de Direitos Sociais: A Luta de Travestis e Transexuais pelo acesso à Educação*. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, 4, 8.
- Organização Mundial de Saúde (1995). *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization*. Social science and medicine, 41(10), 1995, p.403-409.
- Paechter, C. (2009). *Meninos e Meninas aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed.
- RIBEIRO, P. R. M , v. 5, n. 2, p. 07-15,(2017). Revista Diversidade e Educação.
- Sampaio, L. & Coelho, M. (2013). *A Transexualidade no cenário Brasileiro atual: A Despatologização e o direito à Identidade De Gênero*. Bahia: UNEB
- Sampaio, L. Coelho, M. (2012). *Transexualidade: aspectos psicológicos e novas demandas ao setor saúde*. (Vol.16, n.42, pp.637-49). Botucatu: Interface
- Seid, E & Zannon, C. (2004). *Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos*. Saúde Pública, 20(2), 580-588.
- Silva, B. & Santos, E. (2014). *Apoio e suporte social na identidade social de travestis, transexuais e transgêneros*. Revista da SPAGESP, 15(2), 27-44.
- Silva, E. (2006). *A possibilidade Jurídica de Adoção por casais Homossexuais (2ªed)*. Curitiba: Juruá.

Spizzirri, G.; Pereira, C. & Abdo, C. (2014). *O termo gênero e suas contextualizações*. São Paulo: Diagn Tratamento.

Zakabi, D. (2014). *Clínica LGBT: contribuições do psicodrama para superação do estigma e da discriminação*. São Paulo.

ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE TRABALHOS DOS ENPEC'S DE 2009 ATÉ 2017

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 09/03/2020

Érika de Sousa Azevedo

Universidade Federal do ABC

Santo André - SP

<http://lattes.cnpq.br/8056234369005641>

Evonir Albrecht

Universidade Federal do ABC

Santo André - SP

<http://lattes.cnpq.br/6069287623413362>

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados obtidos na análise dos trabalhos publicados nos eventos dos ENPEC's de 2009 a 2017. Tendo como objetivo deste estudo identificar produções sobre o Ensino de Astronomia para o segmento da Educação Infantil no período. A pesquisa encontrou 65 trabalhos que fazem referência ao tema, porém ao analisar os dados obtidos, foi possível inferir que mesmo o Ensino de Astronomia sendo uma possibilidade de trabalho da área de Ciências em todos os segmentos, não encontramos pesquisas e estudos que fundamentam o trabalho com crianças de 4 e 5 anos. Tal aspecto demonstra que ainda há necessidade

de produzir estudos que contribuam para que o Ensino de Astronomia seja trabalhado com a faixa etária da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, ensino de astronomia, alfabetização científica.

TEACHING ASTRONOMY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF ENPEC'S WORK FROM 2009 TO 2017

ABSTRACT: The present article presents the results obtained in the analysis of the works published in the events of the ENPEC from 2009 to 2017. With the objective to investigate if there are works on the Teaching of Astronomy for the segment of Early Childhood Education in the period. The research found 65 works that referred to the theme, but when analyzing the data obtained, it was possible to infer that even the teaching of astronomy being a possibility of work of the area of Sciences in all the segments, we did not find studies and studies that base the work with children of 4 and 5 years. This aspect demonstrates that there is still a need to produce studies that contribute to the teaching of Astronomy being worked with the age group of Early Childhood Education.

KEYWORDS: children's education, astronomy teaching, scientific literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, compreendendo crianças de zero a cinco anos de idade. Do ponto de vista legal, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) esta etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil prevista desde a Constituição Federal de 1988 e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases, somente foi considerada obrigatória após a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e apenas em 2013 esta obrigatoriedade foi promulgada, e as novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796.

Mesmo antes do segmento ser obrigatório, atendendo às determinações da LDB para esta etapa da Educação, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), apresentou eixos de trabalho para a construção de diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1988).

Prevista no RCNEI a área de Ciências Humanas e Naturais vem sendo trabalhada a partir do eixo Natureza e Sociedade, no qual ressalta que as crianças vivem no mundo inseridas em um conjunto de fenômenos naturais e sociais, e se mostram desde muito pequenas curiosas e investigativas, fazem perguntas e procuram respostas para suas indagações. (BRASIL, 1988).

É fundamental que a curiosidade peculiar à criança pequena possa, pouco a pouco, ser alimentada por respostas, que gerem outras perguntas, de modo que, nesse encadeamento de conhecimentos, os conceitos científicos afluam, sem a perda da curiosidade e do questionamento (SILVA, 2016, p.47).

Alguns dos temas que chamam a atenção das crianças por estarem próximos da sua realidade, são os conteúdos do Ensino de Astronomia. Eles podem ser percebidos ao olhar para o céu, ver os astros, a passagem das estações do ano, etc., assim como sugere o RCNEI em suas Orientações Didáticas.

Os fenômenos relacionados à astronomia também despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, filmes de vídeo, ilustrações e revistas, de experiências simuladas e da reflexão. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu?”, “Para onde ele vai durante a noite?”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia?” permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos e, pelo trabalho do professor, modificá-las gradualmente, à medida que novos conhecimentos possam ser integrados àqueles que elas já possuem. A observação dos fenômenos astronômicos pode ocorrer de forma direta e com o auxílio de lunetas e outros instrumentos desde que sejam tomados os cuidados necessários para não expor os olhos das crianças ao excesso de luz solar (BRASIL, 1998, p. 192).

Podemos perceber que os documentos orientadores para a Educação Infantil,

sugestiona um trabalho voltado ao Ensino de Astronomia desde 1998, com intuito de desenvolver aprendizagens significativas na área de Ciências a partir das vivências das crianças, além de possibilitar a Alfabetização Científica com os pequenos.

Dada a importância do Ensino de Ciências desde a primeira etapa da Educação e às possibilidades de trabalho com o tema, nos surge a questão:

Há pesquisas sobre o Ensino de Astronomia voltado para a faixa etária da Educação Infantil?

O objetivo deste estudo visa identificar produções sobre o Ensino de Astronomia para o segmento da Educação Infantil nos eventos dos ENPEC's de 2009 a 2017.

Como uma forma de investigar se existem pesquisas sobre o Ensino de Astronomia para faixa etária da Educação Infantil nos últimos anos, o período foi escolhido devido à obrigatoriedade desta etapa de ensino a partir de 2009.

Realizamos uma análise dos artigos referentes à temática publicados nas cinco últimas edições, de (2009 a 2017) do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), o evento foi escolhido devido a grande importância para a área de ensino de Ciências. O encontro é promovido bianualmente pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências – ABRAPEC.

2 | AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ASTRONOMIA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, documento de caráter normativo, visa nortear o que é ensinado nas escolas em todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

- a. **Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- b. **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c. **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013, p.87).

Ainda pautado no documento, a etapa da Educação Infantil compreende seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, a BNCC não está organizada por áreas do conhecimento como nas outras etapas, mas a partir da concepção de “*campos de experiências*”, “ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências

na Educação Infantil”. (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p.360)

Com a premissa de que o ensino não deva ser fragmentado, o Ensino de Astronomia destaca-se por ser um tema que segundo Langhi e Nardi (2013) apresenta potencialidades de interdisciplinaridade, além de corroborar com o RCNEI (1998) em suas Orientações Didáticas do qual já apresentava sugestões do trabalho com os pequenos, enfatizando a importância do tema.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa realizada de caráter “estado da arte”, segundo Ferreira (2002). Tem como objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo proposta pela autora Bardin (2016), que estabelece três fases na análise de conteúdos, a primeira denominada de 1) pré-análise: fase em que o material a ser analisado é organizado e sistematizado, com o intenção de se tornar operacional; 2) exploração do material: é nessa fase que são definidas as categorias, são feitas as compilações e classificações; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações: consiste na última fase em que são discutidos e analisados profundamente os resultados, é o momento da análise crítica e reflexiva.

Desta forma, tendo como base o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), a fase pré-análise consistiu em um mapeamento das atas eletrônicas dos eventos dos ENPEC de 2009 a 2017 a partir dos títulos dos trabalhos. Na segunda fase de exploração do material, além de considerar os títulos, foi realizada leitura flutuante dos resumos para que houvesse confirmação dos dados, caso não houvesse clareza quanto ao público alvo no título das pesquisas, e por fim, na terceira fase, foi realizado as inferências a partir dos resultados obtidos.

4 | RESULTADOS

De posse dos dados obtidos nas atas eletrônicas, foi possível verificar que em um total de 6.479 trabalhos aprovados nestes últimos cinco eventos, apenas 65 foram de temas relacionados ao Ensino de Astronomia, totalizando 1% do total neste período, ou seja, um número tímido para o evento, dado a importância do tema para a área de ensino de Ciências. A partir dos trabalhos aprovados neste período, foram categorizados os temas relacionados ao ensino na Educação Básica, a fim de identificar produções pertinentes à Educação Infantil.

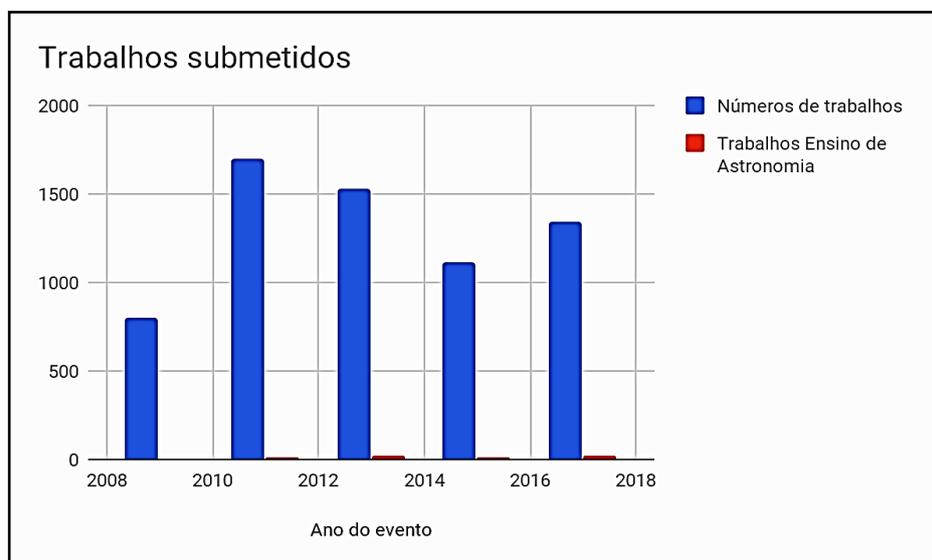


Figura 01: Gráfico dos trabalhos aprovados ENPEC de 2009 à 2017.

Fonte: O autor.

Mapeando as atas eletrônicas do VII ENPEC de 2009 realizado em Florianópolis -SC, encontramos 5 resumos de trabalhos que tratam de temas relacionados à Astronomia, dentre os 799 trabalhos aprovados para apresentação. No VIII ENPEC de 2011 realizado na UNICAMP, em Campinas - SP, em um total de 1695 trabalhos, 12 são da área de Educação em Astronomia. No evento do IX ENPEC de 2013 em Águas de Lindóia, SP, foram aprovados 1526, destes, 18 trabalhos relacionados à Astronomia. No X ENPEC de 2015 novamente realizado em Águas de Lindóia - SP, 13 trabalhos encontrados na área de Astronomia dos 1116 trabalhos aprovados. E, por fim, no último evento realizado em 2017 no XI ENPEC em Florianópolis - SC, encontramos 17 resumos dos 1343.

Ano do evento	Local do evento	Número de trabalhos	Trabalhos Ensino de Astronomia
VII ENPEC - 2009	Florianópolis –SC	799	5
VIII ENPEC - 2011	Campinas – SP	1695	12
IX ENPEC - 2013	Águas de Lindóia - SP	1526	18
X ENPEC - 2015	Águas de Lindóia - SP	1116	13
XI ENPEC - 2017	Florianópolis –SC	1.343	17

Quadro 01: Mapeamento dos trabalhos.

Fonte: O autor.

Dentre os trabalhos encontrados observamos que ao longo dos eventos o tema de Astronomia foi sendo incorporado nas diversas linhas que o evento propõe.

Identificamos 26 pesquisas relacionadas diretamente com as diversas etapas da Educação Básica. Dentre elas 6 estão denominadas para Educação Básica sem

definir em qual etapa o trabalho se enquadra, apenas 1 dos trabalhos é realizado desde a primeira etapa (Ed. Infantil) a última (Ensino Médio), compreendendo toda a Educação Básica. Foram apresentados 4 trabalhos direcionados ao Ensino de Astronomia para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, foram realizados um total de 15 trabalhos. E, nenhuma proposta de trabalho foi submetida para o desenvolvimento do Ensino de Astronomia para Educação Infantil, mesmo sendo um conteúdo proposto nas Orientações Didáticas do RCNEI e sendo um tema próximo da vivência das crianças.

Etapas da Educação Básica	T	P
Educação Básica - Geral	7	10,5%
Ensino Médio	4	6%
Ensino Fundamental - anos finais	8	13%
Ensino Fundamental - anos iniciais	7	10,5%
Educação Infantil	0	0

Quadro 02: Mapeamento dos trabalhos sobre Educação em Astronomia apresentados nos ENPECs por Etapas da Educação Básica. Número de trabalhos (T) e respectiva porcentagem (%) com relação ao total de trabalhos apresentados (65).

Fonte: O autor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento neste “recorte” dos ENPEC de 2009 à 2017, foi possível inferir que apesar da importância de se desenvolver o Ensino de Ciências desde a Educação Infantil, esta área ainda é pouco explorada e discutida, poucos foram os trabalhos apresentados ao longo destes últimos cinco eventos analisados, e no que tange os conteúdos relacionados ao Ensino de Astronomia, nada foi encontrado, o que nos inquieta, pois como ressalta os autores Langhi; Nardi (2013), o Ensino de Astronomia além de despertar a curiosidade das pessoas em geral é uma possibilidade de aproximação do ensino pela Ciências.

“é preciso, pois, intensificar tal linha de investigação, tornando mais eficiente e ampla a divulgação da produção acadêmica, fazendo avançar de maneira mais eficaz a produção de conhecimento na área e suas contribuições para o sistema educacional” (BRETONES et. al, 2005, p. 06).

Embora não tenhamos identificado nenhuma pesquisa neste período, acreditamos que o Ensino de Astronomia é uma possibilidade de desenvolver um trabalho de Ciências com as crianças desde a Educação Infantil.

Fin e Malacarne (2012), afirma que se o Ensino de Ciências na Educação Infantil fosse de alguma forma sistematizado e os alunos levados ao pensar científico, a chegada das Ciências Naturais no 1º ano do Ensino Fundamental seria nada mais

que a continuidade de um processo de ensino-aprendizagem e este se daria de maneira mais efetiva e motivadora.

Nesta perspectiva, o trabalho com o Ensino de Astronomia contribuiria para aprimorar as habilidades investigativas das crianças, levando em consideração todo o potencial cognitivo que essa faixa etária possui, além de colocá-los em contato desde cedo com a Alfabetização Científica. Conforme Lorenzetti (2000), quanto mais cedo se iniciar o processo de Alfabetização Científica, mais fácil é a familiarização com sua linguagem, forma de interpretar fenômenos e significados.

É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema (SASSERON, 2016, p.336).

Para trabalhos futuros, seria oportuno estudos deste tema relacionado com a etapa da Educação Infantil de maneira a oferecer subsídios, contribuir e embasar o trabalho em sala de aula com crianças pequenas. Também seria conveniente que as palestras de abertura, mesas redondas, grupos de trabalho e outras produções ocorridas nos ENPECs, desse especial atenção a esta etapa da educação básica que não vem sendo contemplada ao longo dos últimos anos, tanto na área do Ensino de Astronomia como na área de Ciências como um todo.

Espera-se que as análises aqui apresentadas sejam úteis na divulgação da produção acadêmica na área, e que tais pesquisas futuras possam subsidiar programas de interação dos pesquisadores com a realidade escolar da educação infantil, e assim preencher as lacunas e necessidades da pesquisa educacional para esta etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p.

BRASIL. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. BRASIL. RCNEI: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Conhecimento de Mundo, Os fenômenos da natureza**. Ministério da Educação e de Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Volume 3, 1998.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRETONES, Paulo Sergio; MEGID, NETO. J. **Tendências de Teses e Dissertações sobre Educação em Astronomia no Brasil**. Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, v. 24, n. 2, p. 35-43, 2005.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

FIN, Alexandra Soares de; MALACARNE, Vilmar. **A concepção do ensino de ciências na educação infantil e as suas implicações na formação do pensamento científico no decorrer do processo educacional**. Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. Investigações em ensino de ciências, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2016.

INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE POESIA NA ESCOLA COMO ATIVIDADE LÚDICO INTERPRETATIVA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Vinícius Melo de Freitas

Instituto de Ciências Sociais Educação e
Zootecnia – ICSEZ/UFAM
Parintins – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/1905654811053903>

Luãn Felipe Valente Souza

Instituto de Ciências Sociais Educação e
Zootecnia – ICSEZ/UFAM
Parintins – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/0126057343981340>

RESUMO: O presente artigo, intitulado “Incentivo à Leitura por meio de Poesia na Escola como Atividade Lúdico Interpretativa” é resultado da observação participante com registro em caderno de campo realizada na Coordenação Pedagógica e na Gestão Escolar em uma instituição estadual da rede pública de ensino do município de Parintins, Estado do Amazonas, no período do dia 1º de abril a 21 de junho de 2019. Utilizou-se como instrumentos metodológicos, para a obtenção de informações, os seguintes: observação participante, e registro em caderno de campo, e entrevista estruturada realizada com a gestora e a pedagoga da

escola-campo. Para fundamentação deste, utilizou-se as contribuições de: Gebara (2011), José (2003), Maluf (2012), Santos (2011), Solé (1988), os quais contribuíram para a construção deste artigo e com o desenvolvimento e construção do mesmo. Desta forma, as experiências construídas a partir da observação proporcionaram uma visão sobre as atividades desenvolvidas nessa área e os desafios enfrentados no cotidiano da gestão educacional, assim como a construção e desenvolvimento do estudo, contribuindo assim para a formação da identidade profissional do (a) licenciando (a) em Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Poesia, Leitura.

ENCOURAGING READING THROUGH POETRY IN SCHOOL AS INTERPRETATIVE PLAY ACTIVITY

ABSTRACT: This article, entitled “Encouraging Reading through Poetry at School as an Interpretive Playful Activity” is the result of participant observation recorded in a field notebook conducted at the Pedagogical Coordination and School Management in a state institution of the municipal public school system. Parintins, State of Amazonas, from

April 1st to June 21st, 2019. The following methodological instruments were used to obtain information: participant observation, field record and structured interview carried out with the field school manager and pedagogue. To support this, we used the contributions of: Gebara (2011), José (2003), Maluf (2012), Santos (2011), Solé (1988), who contributed to the construction of this article and the development and construction. the same. Thus, the experiences built from the observation provided an insight into the activities developed in this area and the challenges faced in the daily management education, as well as the construction and development of the study, thus contributing to the formation of the professional identity.

KEYWORDS: Initial Formation, Poetry, Reading.

1 | INTRODUÇÃO

O referido artigo é fruto das experiências construídas a partir da prática do estágio realizada em uma escola estadual da rede pública do município de Parintins, no estado do Amazonas. Desenvolveu-se deste no período de 1º de abril a 21 de junho do ano de 2019, o qual foi realizado em dois momentos, no primeiro fez-se a observação na gestão escolar e no segundo momento na coordenação pedagógica.

Este artigo tem por objetivo relatar as vivências no campo de estágio e incentivar a leitura dentro das escolas visto que o estudo em questão pode ser ampliado e realizado até mesmo em ambientes não formais de educação. As práticas e os desafios encontrados, assim como a experiência na construção e o desenvolvimento do Projeto “Poesia na Escola: atividade lúdico-interpretativa” na instituição de ensino. Para a construção de dados utilizou-se dos seguintes instrumentos: observação participante, registro em caderno de campo e registro fotográfico.

A observação participante proporcionou estar dentro do ambiente docente, ambiente esse que proporciona a construção do perfil do profissional docente em formação. Com intuito de incentivar a leitura por meio de uma questão mais prazerosa no que diz respeito às crianças, mas não se limitando somente a elas, foi então pensado um projeto que proporcionasse o incentivo possível na escola.

Contudo o momento de construção e execução das aulas e das oficinas de construção de poesias e poemas foram muito prazerosas tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar toda. Esse momento de ação em meio ao objetivo de proporcionar o aprofundamento no gênero textual poema com foco na poesia como atividade lúdico interpretativa.

2 | METODOLOGIA

Valendo-se das contribuições obtidas durante uma pesquisa de campo realizada na cidade de Parintins-AM, o trabalho apresenta-se segundo uma abordagem qualitativa. “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos, pressupõe-se, então que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientem suas ações individuais.” (CHIZZOTTI, 2009).

Neste estudo utilizou-se das pesquisas de campo e observação participante, tais foram utilizadas como método para realizar a pesquisa de campo. Segundo Becker (1999, p.,47), “[...] o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas”.

O processo de interação que existe no método, possibilita uma aproximação para realização de conversas. Utilizou-se também do caderno de campo para fazer os registros dos fenômenos observados no cotidiano da sala de aula, recurso que ajudou no processo de construção e descrição do presente estudo. Cecília Minayo defende que a “observação participante” pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa quantitativa.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p. 70)

Esse estudo tem fins, descritivos, na medida em que retrata uma etapa da formação docente, ou seja, o Estágio Supervisionado II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município de Parintins – AM.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

3 | PRÁTICA DOCENTE INICIAL

A partir das vivências no campo de estágio pensou-se em um projeto, com o objetivo de colaborar com a instituição, no sentido de contribuir com observações realizadas na Gestão Escolar e na Coordenação Pedagógica. A partir das

observações realizadas, refletiu-se sobre o incentivo à leitura. Como público alvo pensou-se nas turmas do 5º ano, já que estes estão em processo para seguir para a etapa do Ensino Fundamental II, onde terão contato com diferentes gêneros literários.

Em vista disso, foi construído Projeto “Poesia na Escola: atividade lúdico e interpretativa” que tem o objetivo de propiciar os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a possibilidade de refletir as atividades de leitura nas disciplinas Língua Portuguesa e Ensino das Artes, por meio do gênero textual “poesia”, assim como estimulá-los a leitura, interpretação e produção de texto; incentivá-los a leitura com o gênero textual, poesia, por meio de atividades lúdico-interpretativas; e possibilitar outras formas de expressão artística, por meio da recitação e produção de poesias.

A poesia por ser um gênero textual pouco explorado pelos professores nas escolas já vem como novidade o que gera a medida que for bem trabalhado o prazer pela leitura e pelas descobertas textuais.

Trabalhar de forma diversificada os gêneros textuais na escola inclui proporcionar aos educandos um apreço pela leitura, interpretação e produção de poesia, possibilitando-os refletir sobre questões que não são trabalhadas nas escolas de uma forma que o ato da leitura seja um momento de reflexão, discursões e de construção de várias formas de interpretação, partindo neste caso do gênero textual poesia, a qual fica um pouco esquecida nas escolas. Os professores muitas vezes apenas apresentam a estrutura e componentes da poesia de forma superficial, desta forma se faz necessário diversificar os gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento.

Observou-se no período dos estágios II e III nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a necessidade de ampliar os gêneros textuais na escola no processo de alfabetização e letramento. Partindo desse contexto, pensou-se a intervenção pedagógica “A poesia na escola: como atividade lúdico interpretativo” como forma de contribuição para os professores trabalharem a diversidade textual na escola, podendo assim ser desenvolvido de forma mais ampla pelos docentes no processo de incentivo à leitura, interpretação e produção textual de poesia para os discentes, contribuindo com a formação de leitores ativos.

De forma que a linguagem poética se torne parte integrante das experiências de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A poesia pode ser trabalhada em várias idades, que terá qualidade tanto para o adulto quanto para a criança, contudo no trabalho voltado para crianças a função lúdica vem em primeiro plano, toda criança quando participa de atividade lúdicas adquire novos conhecimentos e habilidades tendo essas questões em mente pensar por meio da poesia, a ludicidade e a leitura como forma de alcançar um apreço das alunos dos

anos iniciais do ensino fundamental para com o ato não somente de ler mas de também estabelecer um elo entre as artes se faz necessário na escola esse olhar voltado para a poesia.

No processo de alfabetização e letramento os textos como: contos, crônicas, fabulas, lendas, parlendas entre outros, estão bem presentes nesta etapa, porém a necessidade de dar destaque ao gênero textual poesia. Tendo em vista esse contexto, o trabalho por meio do gênero textual poesia na escola como proposta do projeto de intervenção. Propicia aos alunos a possibilidade de refletir por meio da poesia nas atividades de leitura, interpretação e produção de texto, “Entender essa relação três elementos devem ser considerados: autor e textos, embora eles estejam numa situação dialógica o que já ocorre durante anos.” (GEBARA, 2011, p. 16.)

Sabendo que a leitura promove uma reflexão crítica, partindo do contato com os textos.

Uma brincadeira com os vários sentidos das palavras, o trocadilho, a ação dinâmica das palavras sem movimento, a simbologia das palavras, das imagens poéticas, das metáforas e outras figuras de linguagem. A poesia procura dizer o que já foi dito em uma linguagem sempre nova, imprevisível. (JOSÉ, 2003, p. 85)

Nas aulas de Língua Portuguesa o gênero textual poesia não é valorizado como um gênero a ser aprofundado, tanto na interpretação que acaba sendo explorada de forma superficial quanto nos elementos constituintes e estruturais de uma poesia, bem como os conhecimentos e as experiências que podem ser extraídas com a declamação de poesia. As construções possíveis por meio da poesia. Para (SOLÉ, 1998, p. 21):

A leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens é a ponte para a relações entre a leitura, aprendizagem e a compreensão, sendo a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto.

Para a compreensão da poesia assim como para outros gêneros textuais se tem elementos constituinte que segundo (SOLÉ 1998, p. 23) “começa pela letra, continuando pelas palavras, frases, em processo ascendente e hierárquico que leva o leitor a uma compreensão do texto”. O interesse pela leitura deve de uma motivação muitas vezes com conteúdo de interesse do leitor, contudo como afirma (SOLÉ 1998, p.43): “o interesse se cria, se suscita e se educa”.

MALUF (2012, p.22) descreve atividades lúdicas como sendo:

Atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento. A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização. Mudar para um contexto apropriado.

Partindo das leituras e das possibilidades a serem exploradas pelo professor

no processo de alfabetização e letramento, necessita-se ampliar a diversidade dos gêneros textuais possibilitando assim a busca por novidades dentro dos gêneros textuais e conseqüentemente de práticas de leitura.

Nesse sentido a poesia também é uma atividade lúdica que proporciona a sensibilização, a criticidade, a criatividade, a reflexão e a construção de textos Santos (2011, p. 20) descreve sobre a importância de valorizar as atividades lúdicas afirmando que “ao valorizar as atividades lúdicas, ainda a percebemos como uma atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças. Portanto o brincar é um direito da criança reconhecido em declarações, convenções e leis em nível mundial”

A poesia por ser um gênero textual pouco explorado pelos professores nas escolas já vem como novidade o que gera a medida que for bem trabalhado o prazer pela leitura e pelas descobertas textuais por meio da ludicidade.

4 | SOCIALIZAÇÃO NECESÁRIA

Realizou-se a intervenção pedagógica em três momentos, os quais estão divididos em três fases, no primeiro ocorreu a oficina “Conhecendo a poesia de forma lúdica”, no segundo realizou-se a oficina “Construindo a minha poesia – os primeiros passos”, já no terceiro desenvolveu-se o Sarau “Poesia na Escola: atividade lúdico e interpretativa”.

Partindo do tema idealizado para a intervenção pedagógica já com as orientações devidas foi realizada uma explanação do projeto com sua justificativa e objetivos para a gestora da escola, coordenadora pedagógica com a participação da preceptora do Programa Residência Pedagógica, um dos objetivos dessa explanação do projeto era também obter opiniões com relação ao desenvolvimento do projeto pela gestora e coordenadora pedagógica da escola, campo de estágio.

Depois de toda socialização realizada a coordenadora pedagógica abraçou o projeto assim como a gestora e começamos a construção de materiais para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Inicialmente foi construído um painel composto por várias poesias e com o tema do projeto para ser exposto escola. Depois divulgados em sala de aula a justificativa e os objetivos do projeto para que todos os alunos e professores ficassem cientes da importância do projeto e de que forma ele seria desenvolvido com os alunos, todo esse processo foi realizado nos dias 10 e 11 de junho de 2019.

No dia 17 de junho de 2019 seguindo o cronograma proposto no projeto foi realizada a introdução ao tema nas salas do 5º ano do Ensino Fundamental, nesse primeiro contato foi explicado para os alunos as semelhanças, diferenças e conceitos de poesia e poema, nesse momento abriu-se espaço para questionamentos dos

alunos e foi solicitado aos alunos por meio de desenho que eles fizessem uma representação poética do que mais gostavam ou o que mais lhes causavam sentimentos, visando o cotidiano e priorizando a regionalidade do município de Parintins. Em seguida explorou-se com os alunos o poema de José Paulo Paes “Um jeito bom de brincar” depois da leitura coletiva foi solicitado que os alunos fizessem a interpretação do poema de uma forma livre, os alunos poderiam reescrever a poesia ou até mesmo desenhar sobre a interpretação da poesia.

No dia seguinte 18 de junho de 2019 trabalhamos com o tema “construindo minha poesia”, partindo das orientações do dia anterior onde foi explicado a diferença entre poema e poesia e sua estrutura. Os alunos construíram suas próprias poesias para compor um mural literário o qual foi exposto no último dia de intervenção. No processo de construção das poesias foi grande o desejo das outras turmas participarem do projeto que de certa forma foi expandido para uma turma de 4º ano e uma turma de 3º ano, dessa forma resolveu-se distribuir um tema para cada turma e a divisão ficou 5º ano 1 (linguagem local), 5º ano 2 (danças regionais), 4º ano (músicas locais), 3º ano (comidas regionais).

No 4º e 3º ano tivemos auxílio dos professores de sala para auxiliarem os alunos na construção de suas poesias. Já nas turmas dos 5º anos ficou um acadêmico em cada sala. Logo depois da criação de suas poesias os alunos foram convidados a socializar as poesias com os colegas em sala de aula para os alunos saberem que todos construíram e que todos faziam parte do projeto.

No dia 21 de junho de 2019 foi realizado um sarau com a participação de todas as turmas envolvidas no projeto, na culminância foi exposto por meio de varal de poesias as construídas pelos alunos e dentre as suas construções foram selecionadas três poesias de cada sala para serem declamadas e representarem as suas respectivas turmas e alunos.



Fotografia 2: encerramento da intervenção pedagógica com a realização do “Sarau de Poesia”

Fonte: acervo pessoal.

Na programação tivemos a presença de uma aluna do 5º ano da manhã onde ela realizou uma apresentação como bailarina e recitou o poema (bailarina) de Cecilia Meireles e também a apresentação do aluno do 5º ano vespertino que cantou e encantou interpretando a música “Porto de lenha” do compositor Torrinho.

A participação dos discentes e docentes no desenvolvimento do projeto foi muito boa e bem intensiva. Observou-se no dia do sarau o entusiasmo de todos participantes foi grande a participação que tivemos dos poetas regionais Rodrigo Bit e Alfredo Saunier que socializaram com os alunos um pouco do que é ser poeta e o quanto a poesia é importante para a educação e muito mais do que isso o quanto ela deve estar mais presente na escola e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.



Fotografia 3: registro da participação dos poeta Alfredo Saunier e Rodrigo Bit com os acadêmicos e discente envolvidos

Fonte: acervo pessoal.

Desde o processo de construção do projeto os mais variados materiais foram utilizados para que fosse possível a realização do projeto de intervenção, os materiais utilizados foram: papel cartão, eva de várias cores, tesouras, pistola de cola quente e patex, cola de isopor, isopor, tnt de várias cores, palitos, imagens impressas e poesias também, fita dupla face e fitas coloridas, cartolina, pincel, barbante.

O projeto teve uma vertente avaliativa e sendo assim a avaliação se deu de forma gradual levando em conta a participação dos alunos e suas disposições para realizar as atividades, visando também as habilidades da BNCC o qual foi articulado também todos esses critérios envolvendo Ensino das Artes e Língua Portuguesa de acordo com a faixa etária e ano dos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES

No contato com a escola, campo de estágio, foi possível refletir em dois momentos, o primeiro sobre a gestão e o segundo sobre a coordenação. No primeiro momento, foi possível refletir sobre o papel da gestão e sobre os desafios encontrados pelo gestor, assim como no segundo momento, o que foi de extrema importância na reflexão sobre ambas as práticas. Além disso, ter a visão mais aguçada para detectar os desafios encontrados pela escola, em busca de resolver a problemática por meio da intervenção pedagógica.

A intervenção, nesse processo, foi um desafio a ser enfrentado. Nesse momento, pensou-se sobre as dificuldades encontradas na escola, nesse sentindo com a intervenção pedagógica buscou-se o incentivo à leitura, especificamente ao gênero textual poesia, já que observou-se que era um tipo de texto pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Pensa-se na contribuição para escola, no sentido mais amplo, podendo abranger para os outros anos.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. **Problemas de interferência e prova na observação participante**. In: Métodos de Pesquisa Em Ciências Sociais, São Paulo: HUCITEC, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para leva a poesia às escolas**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DESAFIO DOCENTE FRENTE AO DIÁRIO ONLINE NA EEM JOSEFA BRAGA BARROSO NO MUNICÍPIO DE MIRAÍMA-CE

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Maria Darliane Araújo de Souza

Universidade Aberta do Brasil - UAB/
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Itapipoca – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7936828199989792>

Antônia Evangelina Custódio Gonçalves

Universidade Aberta do Brasil - UAB/
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Itapipoca – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5417770448954838>

Roberta Bussons Rodrigues Valério

Universidade Aberta do Brasil - UAB/
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Itapipoca – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4323395981540048>

RESUMO: A adesão ao *Diário Online* pelos professores da EEM Josefa Braga Barroso no município de Miraíma permitiu inúmeras contribuições e abriu um leque de oportunidades para o uso das tecnologias nesse ambiente escolar. A perspectiva do trabalho é averiguar as contribuições do uso do aplicativo com base no olhar docente dos profissionais da respectiva escola, relatando os pormenores

que envolveram a adaptação inicial, bem como as vantagens da informatização do diário de classe e propostas para o aprimoramento do aplicativo. A metodologia adotada inicialmente foi um levantamento bibliográfico de autores que abordam o assunto para o embasamento teórico por meio de leituras e aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas para obtenção de dados. Os resultados obtidos deixaram claro que o *Diário Online* atribuiu muitas vantagens ao processo de ensino e aprendizagem, existiram dificuldades no momento da adaptação, mas foram superadas pelos benefícios tais como agilidade nos registros de aulas, frequência, notas e integração com o portal *Aluno Online*, permitindo que os alunos acompanhem seu rendimento escolar. O aplicativo ainda precisa de melhorias, propostas inclusive pelos professores da instituição de ensino. As sugestões serão encaminhadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC para que seja averiguado se há fundamento no que foi proposto pelos educadores para que as melhorias possam ser realmente efetivadas, se for o caso.

PALAVRAS-CHAVE: Diário Online, Tecnologias Digitais, Ensino-aprendizagem, Vantagens, Desvantagens.

TEACHER CHALLENGE ONLINE DAILY IN EEM JOSEFA BRAGA BARROSO IN MIRAÍMA-CE

ABSTRACT: The adhesion to the Online Diary by teachers of the EEM Josefa Braga Barroso in the municipality of Miraíma allowed numerous contributions and opened a range of opportunities for the use of technologies in this school environment. The perspective of the work is to investigate the contributions of using the application based on the teaching eyes of the professionals of the respective school, reporting the details that involved the initial adaptation, as well as the advantages of class diary computerization and proposals for the improvement of the application. The methodology initially adopted was a bibliographic survey of authors who approach the subject for the theoretical basis through readings and application of a questionnaire with open and closed questions to obtain data. The results obtained made it clear that the Online Journal gave many advantages to the teaching and learning process, there were difficulties at the time of adaptation, but were outweighed by benefits such as agility in class records, attendance, grades and integration with the Aluno Online portal, allowing students to track their school performance. The application still needs improvements, even proposed by the teachers of the educational institution. The suggestions will be sent to the State Department of Education of Ceará - SEDUC to find out if there is foundation in what was proposed by the educators so that the improvements can be actually made, if any.

KEYWORDS: Online Journaling, Digital Technologies, Teaching-learning, Advantages, Disadvantages.

1 | INTRODUÇÃO

A Internet e as modernas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as escolas. Os professores precisam aprender a administrar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

A educação envolve muitos aspectos que contribuem diretamente para o pleno funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, sejam as metodologias, os recursos oferecidos, as formações continuadas, o uso de ferramentas para auxiliar na dinâmica da sala de aula como, por exemplo, as tecnologias que no ambiente escolar podem ser data show, celular, computadores com e sem acesso à internet, sistemas de acompanhamento como os portais online, nos quais é possível acompanhar notas, frequência, atividades, materiais, dentre outros.

Quando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são bem aplicadas, os educadores podem usufruir dos diversos benefícios, facilitando o trabalho dentro e fora da sala de aula. Inicialmente, essas mudanças deixam alguns profissionais receosos por inúmeros motivos, dentre eles a falta de conhecimento

sobre as ferramentas tecnológicas, o esforço que alguns terão que fazer para adotá-las e a escassez de recursos para usá-las efetivamente no ambiente escolar.

Recentemente, uma ferramenta foi incorporada ao portal Professor Online para agilizar o trabalho docente: o Diário Online. Inicialmente, a ferramenta desenvolvida pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) - Gestão Pedagógica em parceria com a Assessoria de Tecnologia da Informação (ASTIN) da SEDUC, foi implantada em 33 escolas pertencentes a municípios da jurisdição da SEDUC-CE como projeto-piloto, sendo implantada nas demais escolas, caso aderissem ao projeto, a partir de junho de 2017, como no caso da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 2, localizada em Itapipoca-Ceará, onde houve uma formação com professores representantes das escolas estaduais abrangidas pela regional, para que fosse repassada a dinâmica do Diário Online para que os demais professores decidissem se iriam aderir ou não a ferramenta, com base em dados da Secretaria de Educação do Estado (2017).

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC (2017) a ferramenta foi incorporada ao sistema Professor Online para substituir os diários impressos, contribuindo para redução de gastos com material para produção das impressões, bem como amenizar a quantidade de matéria prima extraída das árvores que segundo Lima, Cruz e Silva (2017) é a celulose. Outro aspecto ambiental que pode ser citado é a diminuição da quantidade de lixo que resultaria com o passar dos anos, podendo causar danos ao ambiente, pois apesar das escolas possuírem espaços para armazenar documentos que não são mais utilizados, como os diários impressos, ao longo dos anos não se pode garantir que devido a uma mudança de prédio, limpeza de “arquivo morto”, deterioração de papéis, dentre outras situações, esses documentos não tenham um destino inadequado, como uma lixeira ou algo similar.

Com relação aos aspectos pedagógicos, pode possibilitar ao educador realizar suas funções de maneira ágil e eficaz, otimizando o tempo, além de contribuir para o monitoramento de turmas e alunos específicos não somente pelo professor, já que a ferramenta é integrada ao Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), sistema de acesso que pode permitir que o núcleo gestor da escola, a CREDE responsável e a própria Secretaria de Educação Estadual mantenham o acompanhamento da frequência e rendimento dos alunos e estejam cientes do plano de ensino desenvolvido pelos professores. A pesquisa permite que os benefícios sejam exaltados, as dificuldades sejam analisadas e os problemas amenizados, pois a inquietude faz toda a diferença.

O trabalho teve por objetivo investigar as contribuições da adesão ao uso do diário online na perspectiva dos educadores da EEM Josefa Braga Barroso em Miraíma - CE, relatando as especificidades que envolveram a adaptação dos

docentes à ferramenta, analisando as vantagens oriundas da informatização do diário de classe no ambiente escolar e apontando as sugestões dadas pelos educadores para torná-la ainda mais eficaz. Portanto, a abordagem torna-se importante para apresentar aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, as vantagens oriundas do uso de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, como o Diário Online. De acordo com Rosemar (2013, p.12) “[...] o professor precisa vencer o receio de usar as tecnologias em seu trabalho docente e terá que ser responsável por esta ruptura paradigmática a partir da mudança do próprio comportamento”. Algumas vezes as oportunidades de usufruir as tecnologias surgem, mas determinados professores deixam preconceitos inibirem a vontade de inovar e tornar seu trabalho mais dinâmico com o suporte tecnológico.

A pesquisa realizada com os educadores mostrou que apesar das dificuldades enfrentadas no início, as vantagens como, por exemplo, a agilidade nas informações, praticidade no registro, informações interligadas entre gestores, professores e alunos, economia de papel, dentre outras, superam os desafios encontrados, pois a tecnologia veio para facilitar a dinâmica de ensinar.

Para a concretização da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de abordagens sobre as tecnologias no ambiente escolar e temáticas afins na busca de fundamentar a pesquisa. A obtenção de dados foi realizada na escola de ensino regular Josefa Braga Barroso no município de Miraíma, por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas aos dezenove (19) professores de sala de aula da escola. Os resultados demonstraram que a ferramenta diário online é inovadora, contudo precisa ser implementada para que possa oferecer uma gama de possibilidades ao educador, tornando o acesso sem fronteiras. A adaptação dos professores ao diário online foi rápida, houve formação e apoio dos colegas de trabalho, os benefícios são inúmeros para o processo de ensino e aprendizagem, abrangendo inclusive a questão sustentável e ambiental.

2 | METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Josefa Braga Barroso, localizada à Rua Dezinho Teixeira, s/n, bairro Tatuzão em Miraíma - CE, por ser a única escola de ensino regular do município e ter passado por um momento de adesão a uma ferramenta muito importante para a prática docente: o Diário Online.

A escola contém 412 alunos matriculados, distribuídos em 10 salas, sendo 06 turmas no turno manhã e 04 turmas no turno tarde e 19 professores regentes de sala de aula que utilizam o diário online, dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGE (2019).

O procedimento metodológico adotado para a realização dessa pesquisa

considerada por Prodanov e Freitas (2013) como descritiva foi, inicialmente, o levantamento bibliográfico adequado para conduzir o desenvolvimento do trabalho com autores que abordem sobre as tecnologias no ambiente escolar e as contribuições das ferramentas tecnológicas, principalmente para os educadores, estabelecendo uma compreensão dos objetivos propostos com o estudo em questão. Para o desenvolvimento do estudo, efetuou-se uma revisão bibliográfica simplificada em artigos científicos relacionados às TIC's e a sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem e a sua relação com ambientes virtuais de aprendizagem.

A obtenção de dados foi oriunda da colaboração dos 19 professores da escola que aderiram em 2018 ao Diário Online, que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, assim classificadas segundo Prodanov e Freitas (2013), utilizando os intervalos dos planejamentos coletivos das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Posteriormente realizou-se a análise dos resultados obtidos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados seguirão a sequência das perguntas dispostas no questionário aplicado aos professores da EEM Josefa Braga Barroso de Miraíma, os quais serão representados e diferenciados por algarismos romanos referente a quantidade de professores que contribuíram com o trabalho.

A adesão à ferramenta Diário Online ocorreu no início do ano de 2018. Assim, os docentes foram indagados sobre quais dificuldades enfrentaram na utilização.

(Professor IV) *Não. O aplicativo é bem prático e muito fácil de manusear.*

(Professor X) *Não, o sistema é autoexplicativo, após conhecer a área de postagens das notas e registros das atividades fica fácil de manusear.*

(Professor XIV) *No início sim, quando tudo era novidade, a forma de preencher no sistema e os prazos. Também senti um pouco de dificuldade no preenchimento de notas.*

(Professor XVII) *No começo tive uma dificuldade com relação às notas, mas agora está tranquilo na utilização dele.*

Diante das respostas obtidas ficou claro que apesar de alguns contratempores durante a adaptação ao ambiente virtual de registros de sala de aula, os recursos tecnológicos são muito eficientes e facilitadores ao trabalho do educador. O Diário Online é uma ferramenta muito eficiente e vem oferecendo resultados positivos que estão influenciando em sua expansão ao longo dos setores educacionais distribuídos pelo país.

O que os educadores enfrentaram durante a adesão ao Diário Online é resultado

da adaptação, pois segundo Santos, Scarabotto e Matos (2011, p. 1251) “Os docentes vivem os dilemas e desafios de um tempo em transição. [...]”. A adaptação a algo exige sempre um esforço maior, cabe a cada um buscar evoluir e aprimorar suas competências e habilidades, como no caso da inserção das tecnologias na rotina escolar. Os benefícios serão muitos, pois de acordo com Sasaki (2017, p.12) “[...] a tecnologia mostra potencial para diminuir trabalhos burocráticos e operacionais do educador. [...]”. Com trabalhos burocráticos e operacionais reduzidos o tempo pedagógico pode ser utilizado com mais ênfase na construção do conhecimento dos educandos.

Foi indagado se os professores apoiam o uso das tecnologias no ambiente escolar. Todos os docentes mostraram-se determinados em apoiar o uso das tecnologias no ambiente escolar, e parte dessa motivação é devido às contribuições do Diário Online no ambiente educacional. Ressaltaram os benefícios das ferramentas tecnológicas que são cada vez mais visíveis e bem vindas às instituições de ensino, mais especificamente, na prática pedagógica. Destacaram também que precisam possuir competências e habilidades que permitam que as tecnologias sejam usadas da melhor maneira possível, pois se existir o recurso e não houver um profissional capacitado, será mais uma oportunidade perdida de motivar o educando para a aprendizagem.

Bezerra e Souza (2014, p. 71) corroboram que:

Nesse cenário de integração das tecnologias móveis, potencializadas pela *cloud computing for education* é essencial que os docentes desenvolvam continuamente competências TIC, fundamentais ao uso das tecnologias disponíveis na melhoria do ensino e da aprendizagem.

A frequência e os registros de aulas foram apontados como as ferramentas mais usadas por todos os professores. O Diário Online possui abas destinadas a informações para os educadores: dados pessoais, horários, calendário letivo e minhas turmas; e abas específicas para o preenchimento de aspectos pedagógicos: frequência, avaliações e notas, plano de ensino e registro de aula, relacionados diretamente aos alunos e sua rotina em sala de aula.

A frequência é um dado tão relevante para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite que se estabeleçam estratégias para manter o aluno em sala ou ir buscar informações que justifiquem sua ausência na escola. Com o Diário Online, o professor chega à sala, abre o aplicativo e marca de maneira clara e eficiente a presença ou falta de cada aluno, espaço que é acompanhado do registro fotográfico de cada aluno (dados obtidos no portal professor online – 2018), facilitando a identificação pelo professor, contribuindo para que equívocos não aconteçam.

Outro ponto positivo da realização da frequência no Diário Online é que os dados migram para o portal aluno online, permitindo que os alunos acompanhem a

quantidade de faltas que possuem, estabelecendo um controle para que mantenham sempre no mínimo setenta e cinco por cento das horas letivas para que sejam aprovados, como estabelece o inciso VI do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 20 de dezembro de 1996.

Já os registros de aulas representam o pós-sala de aula, o educador precisa registrar as etapas realizadas para estabelecer uma organização e manter uma sequência pedagógica de assuntos e atividades. Estes foram indicados como a principal contribuição do uso do Diário Online, pois os registros tornaram-se mais práticos, as informações claras e objetivas, possibilitando maior agilidade no cumprimento das atividades pedagógicas, otimizando o tempo dos profissionais.

A restrição é uma palavra limitante, logo, quando se tem um aplicativo que permite que os registros de aula possam ser feitos no computador ou no celular, independente do lugar que o educador esteja é de suma importância que ele seja adotado no dia a dia permitindo agilidade e eficiência no preenchimento das informações, pois apesar de alguns professores não saberem manusear o aplicativo do Diário Online no celular ou por não disporem de um celular que possibilite que aplicativos possam ser instalados, outro recurso pode ser usado para manuseio do aplicativo: o computador.

A economia de papel e conservação também foi citada como contribuições do uso do Diário Online, já que não haverá mais a necessidade de adquirir material para a impressão dos diários, possibilitando que a escola direcione a verba para outra prioridade, reduzindo custos da instituição cuidando do ambiente, desenvolvendo atividades de sustentabilidade e conservação ambiental.

A satisfação do profissional é algo imprescindível, principalmente de um educador, que possui inúmeras atribuições para contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos. A seguir será exposto o nível de satisfação dos professores da escola Josefa Braga em relação ao uso do Diário Online em sua rotina.

Todos estão satisfeitos com a adesão da ferramenta online. Os dados demonstram que, como a maioria das tecnologias adotadas no ambiente escolar, o Diário Online está contribuindo bastante para o registro das atividades pedagógicas, uma maneira prática e objetiva de uma atividade muito importante para o pleno funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias podem ser aprimoradas, pois é na aplicação que são identificados os reais benefícios e o que pode ser melhorado. Os professores deram algumas sugestões para aprimorar o funcionamento do Diário Online.

Os educadores sugeriram que os dados fossem colocados off-line e ao ter acesso à internet, os dados fossem fidedignamente sincronizados, fato que não ocorre todas às vezes. O compartilhamento de planos de aulas para que houvesse

sintonia, sincronia e troca de metodologias entre os professores da mesma área. O acesso à internet em todos os setores da escola, possibilitando a atualização dos dados no momento no qual o profissional estiver disponível para preenchimento dos registros, independente do setor em que se encontra na escola, inclusive na sala de aula.

De acordo com uma educadora, o acesso ao Diário Online só ocorre por meio do computador, já que seu celular é um Windows fone e não possui o aplicativo disponível para ser feito o download e instalação do aplicativo. Fato esse que dependendo do ponto de vista, pode ser atrelado a uma forma de imposição para o profissional que quer manusear a ferramenta nos mais variados locais, ter que adquirir um aparelho *IOS* ou *Android* para desfrutar de todos os benefícios do Diário Online, ou ainda uma forma restritiva de acesso à ferramenta. A tecnologia deve ser inclusiva e dinamizadora para contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias podem fazer toda a diferença no processo de ensino de aprendizagem, logo, segundo Mori (2012, p.6) “Garantir a todos o direito ao uso das TIC é essencial nos dias atuais. [...]”, mas é preciso ter suporte para que possam ser implementadas de maneira inclusiva e eficaz.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que os educadores da escola Josefa Braga deixaram bem evidente que as tecnologias são bem vindas ao ambiente escolar, à adaptação foi rápida, a ferramenta é prática, após algumas orientações não existiam mais complicações no uso. Espera-se que com os benefícios observados ao longo do processo de adesão, o educador inspire-se a adotar outras tecnologias em suas aulas, já que a maioria dos alunos tem acesso.

Com a informatização do diário de classe, o professor, também, adquiriu mais tempo para desenvolver outras atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, facilitando e dinamizando seu tempo.

Além disso, os professores entrevistados forneceram sugestões importantes para aprimorar o aplicativo. Pretende-se repassar as sugestões aos órgãos que implantaram o aplicativo, para que seja feita uma análise do que pode ser aproveitado para melhorar o funcionamento do Diário Online.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Anna Cecília Sobral; SOUZA, Francislé Neri de. Mlearning, cloud education e competências em TIC: novos rumos à prática docente, In Revista Tempos e Espaços em Educação, Volume 7, Número 14, 2014. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3452>>

Acesso em: 02 out, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96, art. 24, VI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 out, 2018.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. Seduc lança Diário Online para professores da rede estadual. 2017. Disponível em: <<https://professor.seduc.ce.gov.br/noticias/detalhe/62>> Acesso em: 25 jul. 2018.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação, Portal do Professor Online.2018. Disponível em: < <https://professor.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. Sistema Integrado de Gestão Escolar.2019. Disponível em:< <http://sige.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 15 mar 2019.

LIMA, Anielly Iasmin Nunes; CRUZ, Caio Borba; SILVA, Érica De Lima. **Impactos Provocados no Meio Ambiente Pelo uso da Madeira na Construção Civil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 02, v. 01, p. 116-135, 2017. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/meio-ambiente/madeira-na-construcao-civil>> Acesso em: 15 ago. 2018.

MORI, Kátia Gonçalves. Tecnologias e currículo para uma educação de qualidade. Redes de aprendizagem, tecnologia e qualidade de educação. Ano XXII, Edição Especial, junho de 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:< www.feevale.br/editora > Acesso em: 18 jul. 2018.

ROSEMAR, Rosa. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <<http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710/1007>> Acesso em: 18 ago.2018.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2011.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0: Uma proposta pedagógica para a educação**, 2017. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/ebook-educacao-3-0/>>Acesso em: 05 out. 2018.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 22/01/2020

Amanda Nunes Gomes Meira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPB e Professora de Arte do IFPB – Campus Santa Rita. <http://lattes.cnpq.br/9178486314816729>

Paula Maria Nunes da Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPB, Graduanda em Pedagogia – UFPB, Tecnóloga em Gestão Ambiental – IFPB, <http://lattes.cnpq.br/6598298658707972>

Niedja de Freitas Pereira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPB, Especialista em Geopolítica e História – FIP, Licenciada em História – UFCG. <http://lattes.cnpq.br/9661261815829585>

Bruna Toso Tavares

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG) e Professora de Língua Portuguesa do IFPB – Campus Santa Rita – <http://lattes.cnpq.br/7111520534057348>

RESUMO: O presente trabalho relata uma experiência pedagógica de aplicação de conceitos da Inteligência Emocional no contexto escolar, tendo como metodologia o Gallery Walk.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com duas turmas de 1ª ano do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal da Paraíba, sendo uma composta por 42 alunos do curso Técnico em Meio Ambiente e a outra, 44 alunos do curso Técnico em Informática. A abordagem pedagógica teve como objetivo, em consonância ao que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolver junto às turmas aspectos relacionados ao gerenciamento das emoções individuais e em sua relação com o outro, tema incipiente no contexto das instituições de ensino, embora necessário. Assim, observou-se, por meio de questionários e discussões, como os alunos se relacionam e percebem as emoções, além de ter sido proposta uma atividade sobre autocontrole emocional, autodomínio, educação emocional e gerenciamento de relacionamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional; Contexto escolar; Abordagem pedagógica; Metodologia ativa; Relato de experiência.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCHOOL CONTEXT: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: The present work reports a pedagogical experience of applying concepts

of Emotional Intelligence in the school context, having as methodology the Gallery Walk. The present work reports a pedagogical experience of applying concepts of Emotional Intelligence in the school context, having as methodology the Gallery Walk. The experience reported here was developed with two 1st grade classes of Integrated High School from a campus of the Federal Institute of Paraíba, one composed of 42 students from the Technical course in environment and the other, 44 students from the Technical course in Informatics. The pedagogical approach aimed, in line with what is proposed by the Common National Curriculum Base (BNCC), to develop aspects related to the management of individual emotions and in their relationship with the other, an incipient theme in the context of educational institutions, although necessary. Thus, it was observed, through questionnaires and discussions, how students relate and perceive emotions, besides having been proposed an activity on emotional self-control, self-domain, emotional education and relationship management.

KEYWORDS: Emotional intelligence; School context; Pedagogical approach; Active methodology; Experience report.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a sociedade vem sofrendo transformações. Conforme o tempo passa, o homem tem se afastado do seu habitat natural e, cada vez mais, seu contato com as máquinas, informações, internet, entre outros recursos tecnológicos tem se intensificado. O estilo de vida urbano contemporâneo tem provocado mudanças nos comportamentos e emoções das pessoas, e, por esta razão, torna-se necessário discutir mais a Inteligência Emocional (IE) nos ambientes de trabalho, nas relações familiares e na escola.

Entretanto, o senso comum costuma associar o termo “Inteligência Emocional”, de forma preconceituosa, à autoajuda. Este tipo de visão ignora a importância do desenvolvimento científico sobre as emoções, fazendo com que este assunto ainda seja alvo de bastante resistência em diversos espaços. Apesar disto, é de conhecimento geral o elevado número de pessoas acometidas por estresse e o aumento nos índices de suicídio, além do surgimento de síndromes, como Burnout, entre outras, associadas, de alguma forma, a questões emocionais. A este respeito, Palankof e Souza (2018, p.2) apresentam os seguintes dados:

Hoje, crianças e jovens estão mais propensos a desenvolver um transtorno mental do que há 20 anos. Vinte por cento daqueles com idades entre 12 e 16 anos têm um problema de transtorno mental. Pouco menos de um em cada 10 adultos tem um distúrbio de ansiedade, e até um em cada cinco crianças estão em risco de desenvolver ansiedade severa. Os transtornos de ansiedade são deste modo, uma forma comum de transtorno psicológico tanto em crianças, quanto em adultos. A ansiedade interfere significativamente na habilidade da criança para lidar com uma grande variedade de atividades diárias, incluindo relacionamentos interpessoais, competências sociais, relações entre pares e ajustamento escolar.

Se deixada sem tratamento, a ansiedade na infância pode se desenvolver ao longo dos anos em transtorno(s) de ansiedade crônica em adultos ou, em alguns casos, em depressão clínica. É, portanto, fundamental que a prevenção da ansiedade comece cedo, e que profissionais da saúde e da educação estejam equipadas com recursos para ajudar as crianças e suas famílias a desenvolver estratégias eficazes para lidar com a preocupação, o estresse e a mudança.

Um importante aliado para que este trabalho comece cedo é a escola. Porém, sabe-se que, cultural e historicamente, as instituições de ensino sempre privilegiaram os aspectos cognitivos durante o processo escolar. Por outro lado, recentemente, novas diretrizes têm passado a considerar uma formação mais amplas dos estudantes, que extrapola os conteúdos apenas técnicos, observando também aspectos mais humanísticos dos sujeitos. Nesta direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem reforçando a importância de um trabalho com os alunos no sentido de desenvolver competências socioemocionais, que, juntamente como cognitivo e o comunicativo, são essenciais para uma formação integral. Assim, a Base apresenta entre as dez competências gerais que nós, professores, devemos buscar desenvolver junto aos alunos da Educação Básica, a “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p.10).

Nesse sentido, o presente trabalho procura apresentar os resultados de uma experiência realizada no contexto escolar, na qual foram utilizadas metodologias ativas para abordagem da temática das emoções em sala de aula com alunos do nível médio do Instituto Federal da Paraíba, em aulas da disciplina Empreendedorismo. A abordagem pedagógica teve como objetivo desenvolver junto aos alunos aspectos relacionados ao gerenciamento das emoções individuais e em sua relação com o outro. Além disso, este artigo visa ainda discutir a aplicação, a nosso ver, tão necessária de trabalhos com as emoções no contexto das instituições de ensino.

Para isso, neste estudo, o assunto inteligência emocional é discutido a partir de pesquisas bibliográficas sobre o tema, tendo como referência principal Daniel Goleman (2011; 2012; 2013), sendo direcionadas às reflexões para o contexto educacional com base no que foi observado na experiência realizada.

2 | METODOLOGIA

A elaboração deste trabalho iniciou-se com pesquisa bibliográfica em torno da temática Inteligência Emocional, tendo como referência principal Daniel Goleman (2011; 2012; 2013), como mencionado, e as discussões propostas pela BNCC. Com base nas informações teóricas, foi elaborada uma abordagem cuja estratégia metodológica buscou sensibilizar os alunos para que eles expressassem sua

percepção a respeito de aspectos emocionais.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com duas turmas de 1o ano de nível médio integrado, sendo 42 alunos do curso de Meio Ambiente e 44 alunos do curso de Informática. Visando gerar uma boa interação com o grupo a ser trabalhado, a proposta metodológica buscou utilizar metodologias ativas. A atividade foi iniciada com um relaxamento. Em seguida, a partir da ferramenta *Mentimeter*, que funciona por meio de enquetes via internet, foi questionado aos participantes (i) se eles usavam mais a razão, mais a emoção ou razão e emoção ao tomar uma decisão, (ii) se eles acreditavam ser possível dominar as emoções e (iii) solicitado que eles definissem emoção em uma palavra.

Posteriormente, foi realizada uma explanação sobre o assunto, de forma dialogada com as turmas. Já a finalização da experiência aconteceu por meio da metodologia *Gallery Walk*, possibilitando aos alunos a troca de experiências, de forma que eles puderam se apropriar do conhecimento, deixando também suas impressões e contribuições ao tema.

Assim, as respostas dadas por meio do aplicativo *Mentimeter*, além da observação da vivência dos alunos geraram dados sobre a percepção dos estudantes no que diz respeito à inteligência emocional. Tais dados foram analisados a fim de levar a resultados que serviram para a reflexão e discussão sobre o tema inteligência emocional no ambiente escolar, análise esta apresentada mais à frente.

3 | DESENVOLVIMENTO

Embora filósofos e estudiosos, no decorrer do tempo, tenham demonstrado seu interesse pela compreensão das questões sobre inteligência humana, foi a partir do século XIX que se registrou uma maior disposição em se investigar tal temática. Entre os estudos realizados sobre o tema, destaca-se o trabalho do psicólogo Edward Lee Thorndike, que, na década de 1930, ao considerar a inteligência humana para além das questões intelectuais, fez uso da expressão “inteligência social” para se referir à habilidade humana de relacionar-se com os demais. Mais recentemente, teóricos desenvolveram a ideia das múltiplas inteligências. Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional, por exemplo, na década de 1980, desenvolveu sua teoria a respeito das “inteligências múltiplas”, em que afirma a divisão da inteligência humana em sete áreas, dentre elas, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, estas diretamente conectadas ao contexto emocional. No entanto, é em 1995, com o lançamento do livro *Inteligência Emocional*, do psicólogo e jornalista norte-americano Daniel Goleman, que ocorre a popularização dos estudos sobre o assunto (WOYCIEKOSKI e HUTZ, 2009).

De acordo com Goleman (2012), a Inteligência Emocional compreende quatro domínios genéricos: autoconhecimento, consciência social, autogestão e gerenciamento de relacionamentos. Tais domínios representam habilidades relacionadas à capacidade de perceber, controlar e avaliar tanto as próprias emoções como as dos outros, podendo representar um importante instrumento no processo de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, o autor defende que

(...) as pessoas diferem em suas aptidões em cada um desses campos; alguns de nós podemos ser bastante hábeis no lidar, digamos, com nossa ansiedade, mas relativamente ineptos no confortar os aborrecimentos de outra pessoa. O que jaz sob nosso nível de aptidão é sem dúvida de ordem neural, mas, como veremos, o cérebro é admiravelmente flexível, em constante aprendizagem. As nossas falhas em aptidões emocionais podem ser remediadas: em grande parte, cada um desses campos representa um conjunto de hábitos e respostas que, com o devido esforço, pode ser aprimorado (GOLEMAN, 2011, p.72).

Com isso, fica evidente a necessidade de um trabalho como as emoções. Nesse sentido, Palankof e Souza (2018) consideram que, além de melhorar a convivência e colaboração entre os sujeitos do universo escolar, há diversas vantagens em se trabalhar com habilidades emocionais na escola, que vão desde melhoria no aprendizado, concentração e raciocínio, até na resolução das tarefas, entre outros. Segundo os autores, quando há o desenvolvimento de tais habilidades,

Há também maior índice de continuação nos estudos, já que possuir um bom repertório de habilidades socioemocionais para a superação dos obstáculos torna-se uma imprescindível ferramenta na motivação; já nas avaliações, são inquestionáveis os resultados positivos, pois alunos que possuem tais habilidades obtêm melhores resultados, uma vez que não tendem a desesperar-se diante de situações avaliativas. É conclusivo que a instabilidade emocional leva a diversas dificuldades de adaptação, e de forma bem pertinente à dificuldade de aprendizado na criança. (PALANKOF e SOUZA, 2018, p.3-4)

Assim, foi no intuito de introduzir a noção de Inteligência Emocional para as turmas e refletir sobre possibilidades de trabalho, que foi aplicada tal abordagem e coletados os dados, os quais serão discutidos a seguir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta prática desenvolvida dentro da temática emocional aplicada com os dois grupos de alunos teve como objetivo observar a compreensão das turmas sobre as emoções. As práticas metodológicas utilizadas em sala resultaram em dados a partir dos quais puderam ser percebidos comportamentos indicativos de inteligência interpessoal.

Inicialmente, a proposta de trabalho contou com a realização de uma enquete virtual, com socialização dos resultados de forma simultânea entre os envolvidos na pesquisa com os alunos através do programa *Mentimeter*. Devido a impossibilidades

técnicas, já que nem todos os alunos dispunham de dispositivo de acesso à internet, não foi possível que todos os presentes participassem da interação de forma *on-line*. Porém, considerando os 21 alunos da turma A e os 26 da turma B que conseguiram acessar, foi possível ter uma amostra representativa do grupo.

Por meio da ferramenta *Mentimeter*, como já relatado, foram feitas três perguntas. A primeira questionou sobre como os alunos orientam o processo de decisão. Os resultados podem ser observados na Tabela 1, a seguir:

Quais das opções te representa numa tomada de decisão ou solução de problemas?		
	Turma A – 21 de 42 alunos	Turma B – 26 de 44 alunos
Uso a Razão	6	10
Uso a Emoção	3	4
Uso a Razão e Emoção	12	12

Tabela 1: Comparativo das respostas da Turma A e B

Fonte: As autoras.

Em ambas as turmas, a maior parte dos alunos considera utilizar tanto a razão quanto a emoção, o que representa um comportamento equilibrado. Porém, durante a aplicação, foi possível perceber nos diálogos com as turmas que muitos ainda têm dúvidas sobre o que é utilizar razão ou emoção. Isso ficou evidente, não só na demora para responder a questão mas também diante da hesitação de reconhecer uma situação em que foi priorizada a razão ou a emoção ou ainda ambas ao mesmo tempo. Além disso, os alunos também expuseram a dificuldade de tomarem decisões utilizam tanto razão quanto emoções especialmente em situações de conflitos.

Em seguida, questionou-se se os participantes acreditavam ser possível “dominar as emoções”. É importante frisar que a pergunta não tratou das experiências pessoais, especificando se particularmente eles dominavam, e, sim, questionou se é possível que alguém tenha domínio sobre as emoções que sente. Na Turma A, 71% dos alunos respondeu que “sim”, é possível dominar as emoções, como representado a seguir:

É possível dominar as emoções?

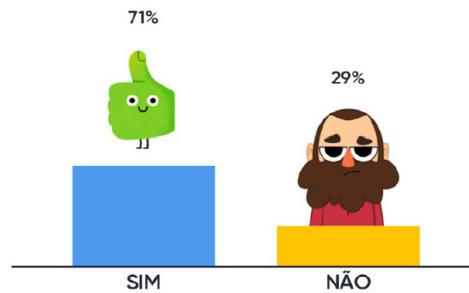


Figura 1: Respostas da Turma A

Fonte: Resultado observado pelas autoras.

No entanto, na Turma B o resultado foi o contrário, já que 63% respondeu que não é possível o domínio das emoções, como pode ser observado na Figura 2.

É possível dominar as emoções?

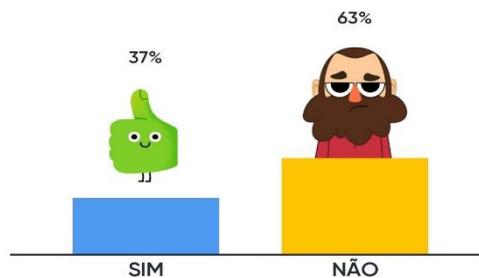


Figura 2: Resposta da Turma B

Fonte: Resultado observado pelas autoras.

Assim, de acordo com os trabalhos de Goleman (2011), na perspectiva da Inteligência Emocional, é positivo que os estudantes acreditem na possibilidade de controle das emoções. Porém, considerando as duas turmas, mesmo que a maioria – 54% do total – acredite na capacidade de controle emocional, ainda existe uma grande parcela dos alunos – 46% – que não crê na possibilidade de se dominar totalmente as emoções. Nos debates a partir da questão, foi ainda mais evidente a insegurança por parte de uma parcela da turma na possibilidade de se administrar as emoções em momentos de conflitos, nas diversas áreas da vida. Foram vários relatos de situações que os alunos deixaram evidente a falta de paciência, a impulsividade e a necessidade de se resolver um problema instantaneamente, no momento de intensa emoção em um confronto.

Goleman (2011), na epígrafe do livro *Inteligência emocional*, cita reflexões de Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, sobre o desafio do controle das emoções. Segundo o filósofo grego, “qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas, zangar-se com

professores e possibilidade de reprovação ao serem questionados sobre a definição de emoção, ainda que não explorado em profundidade, deixa claro que as emoções são parte do processo de ensino-aprendizagem e que interferem – seja positiva ou negativamente – no desempenho dos alunos nas atividades escolares. Assim, não apenas o fato de estar cansado ou ansioso pode afetar o resultado de uma avaliação, mas as emoções perpassam todo o período escolar. Por isso, as abordagens pedagógicas para a educação das emoções são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pensando não apenas na saúde mental e bem-estar dos estudantes, mas também em seu sucesso escolar.

Neste sentido, pesquisas na área da Inteligência Emocional revelam que o sucesso profissional dos indivíduos está menos atrelado ao coeficiente de inteligência (QI) e mais ao coeficiente emocional (QE). Isto demonstra a importância e a necessidade de que sejam difundidas ações que visem ao desenvolvimento emocional nos diversos espaços, seja no âmbito organizacional, seja no âmbito educacional.

Ainda sobre a experiência com os alunos, depois do trabalho sobre a percepção das emoções, para o encerramento da proposta, por intermédio da metodologia ativa *Gallery Walk*, foram abordadas quatro dimensões das emoções – autocontrole emocional, autodomínio, educação emocional e gerenciamento de relacionamentos – a partir de fragmentos de textos sobre a temática, seguida de uma atividade. Então, os participantes foram divididos em grupos e cada um deles foi convidado a contribuir com as dimensões das emoções por meio da indicação de atitudes, apresentadas em cartazes, as quais deveriam fomentar o desenvolvimento emocional em cada uma das dimensões. Um dos produtos pode ser observado na Figura 5:

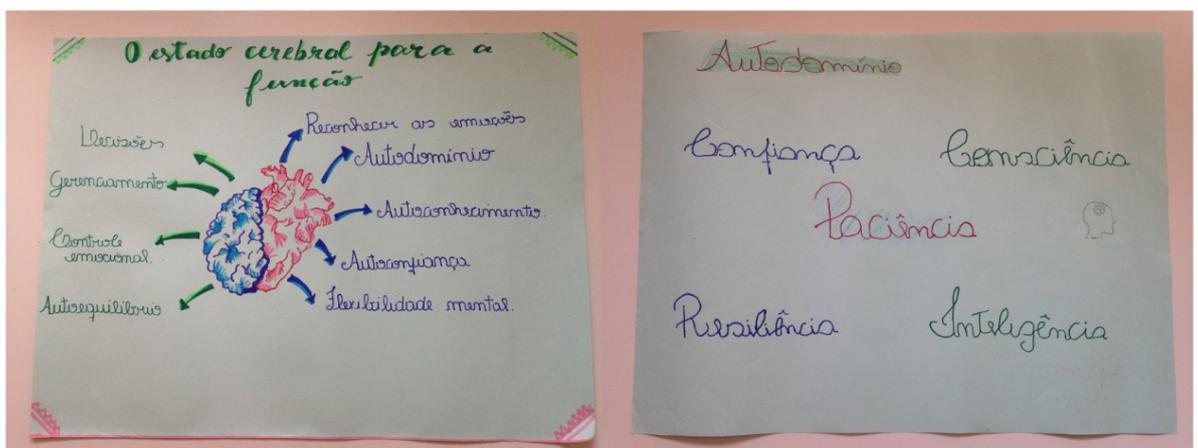


Figura 5: Cartaz produzido pelo Grupo 2

Fonte: Fotografia tirada pelas autoras do cartaz produzido pelo Grupo 2.

Os cartazes produzidos expressaram, por meio de imagens e mapas mentais,

o que os alunos compreenderam dos temas propostos. Em seguida, eles dialogaram com os demais colegas sobre suas perspectivas sobre a temática abordada. A atividade contou com o envolvimento de todos no processo de construção e compartilhamento do conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos comprovam que as habilidades emocionais são fatores importantes no desenvolvimento integral humano e que interferem diretamente na bem-estar e saúde mental, na aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso dos indivíduos na vida social e profissional. Ao longo da vida, é possível desenvolver habilidades socioemocionais. Neste sentido, a escola, admitindo ou não essa função, desempenha um importante papel na vida dos estudantes, que vai além do ensino de conteúdos.

Recentemente, as recomendações do BNCC vêm reforçar esta necessidade, que esta pesquisa comprovou na prática. Como buscou-se apresentar no desenvolvimento do trabalho, os alunos, em suas respostas, demonstraram tanto uma dificuldade de expressar/verbalizar emoções quanto de lidar com elas, fato evidenciado ainda na descrença da possibilidade de controle emocional, algo típico da fase da adolescência, cheia de mudanças hormonais e sociais e da falta de autoconhecimento. Com isso, fica clara a necessidade de se trabalhar com maior afinco e profundidade as questões de inteligência emocional.

Assim, este breve relato de experiência, ainda que não tenha esgotado as possibilidades de análise, teve por objetivo refletir e disseminar a ideia de se trabalhar com a temática “inteligência emocional” no universo escolar, estimulando a percepção também de outros professores quanto à importância da compreensão das emoções em todas as fases da vida, já que tal prática pode gerar resultados relacionados ao sucesso não apenas escolar, mas também em outros âmbitos da vida dos alunos.

Consideramos que, diante das turbulências próprias do século XXI, a escola contemporânea não pode estar alheia às necessidades humanas para a formação de uma sociedade mais saudável emocionalmente e preparada para lidar com os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João Roberto de. **Educação emocional e social: um diálogo sobre arte, violência e paz**. 2. ed. Ribeirão Preto: Inteligência Relacional, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC: Secretaria da Educação Básica, 2017.

CARNEIRO, Eliane Gerk; ZIVIANI, Cílio Rosa. A pessoa inteligente no mundo social. **Psicol. Esc. Educ.** 1998, vol.2, n.2, p.135-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85571998000200008&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 10 jun. 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Disponível em: <http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/Foco_Daniel_Goleman.pdf> Acesso em: 03 jun. 2019.

PALANKOF, Kelly Simone de Melo Silva, SOUZA, Dayse Arianne de. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais tem potencial para modificar o cenário da Saúde e Educação no Brasil. V Congresso Nacional de Educação - , 2018. Recife. **Anais... Conedu**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA18_ID6812_06082018010520.pdf> Acesso em 18 set. 2019

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009, vol.22, n.1, p.1-11. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002> Acesso em: 15 set. 2019.

LITERATURA SURDA: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO CONCEITO DE IDENTIDADES SURDAS DE PERLIN, UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 20/12/2019

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

Doutoranda em Estudos Literários (UFPA);

Docente da Universidade Federal Rural da
Amazônia – UFRA;

Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/0654222747775330>

Liliane Afonso de Oliveira

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e
Cultura (UNAMA);

Docente da Universidade Federal Rural da
Amazônia – UFRA;

Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/6203719602753357>

Alessandra de Sousa Gonçalves

Discente do Curso de Licenciatura em Letras
Libras da Universidade Federal Rural da
Amazônia – UFRA;

<http://lattes.cnpq.br/5508861386147442>

RESUMO: A presente pesquisa busca analisar as identidades surdas dos acadêmicos surdos do curso de Letras Libras Intensivo (PARFOR) e do curso Extensivo da Universidade Federal Rural da Amazônia na perspectiva de Perlin (2002). A partir dessas análises, ponderou-se

suas respectivas identidades e a construção destes enquanto leitores literários de acordo com sua trajetória social e acadêmica. Neste diapasão, este estudo deu-se por meio de entrevista semiestruturada com docentes e discentes surdos da Instituição observando as identidades surdas em que estão inseridos, suas histórias de vida, processo de formação educacional, nos contextos familiar e escolar, aquisição da linguagem, conhecimento sobre textos literários, apreensão dos textos literários expostos no contexto acadêmico, tradução de textos literários em língua portuguesa para língua brasileira de sinais, produção e circulação de literatura surda.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Identidades Surdas. Perlin. Literatura Surda. Libras.

DEAF LITERATURE: THE CONSTRUCTION OF THE LITERARY READER FROM THE CONCEPT OF DEAF IDENTITIES OF PERLIN, A CASE STUDY IN THE AMAZON RURAL FEDERAL UNIVERSITY (UFRA)

ABSTRACT: This research seeks to analyze the deaf identities of the deaf academics of the Libras Intensive Letters (PARFOR) course and the Extensive Course of the Federal Rural

University of Amazonia from the perspective of Perlin (2002). From these analyzes, their respective identities and their construction were considered as literary readers according to their social and academic trajectory. In this tuning fork, this study was conducted through semi-structured interviews with teachers and deaf students of the institution observing the deaf identities in which they are inserted, their life histories, educational formation process, in family and school contexts, language acquisition, knowledge about literary texts, apprehension of literary texts exposed in the academic context, translation of literary texts in Portuguese to Brazilian sign language, production and circulation of deaf literature.

KEYWORDS: Teaching. Deaf Identities. Perlin. Deaf Literature. Libras.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunidade surda no Brasil, conseguiu, após anos de desafios e exclusões, algumas vitórias determinantes para a sua inclusão social, como a exemplo, o reconhecimento e ampliação da cultura surda, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a forma de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil por meio da Lei nº 10.436, de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005, proporcionando à pessoa surda a acessibilidade comunicacional por meio de tradutores/intérpretes que auxiliam no processo de apreensão de todas as informações contidas no contexto sócio-político, religioso, econômico e educacional.

Esta pesquisa iniciou-se durante o ensino da disciplina de Literatura visual, no curso de Licenciatura em Letras Libras do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Na ocasião, as discussões sobre o ensino de Literatura surda e metodologias para efetivação e entendimento dessas produções literárias pela comunidade surda foram basilares para os primeiros questionamentos que impulsionaram este trabalho.

A partir das inquietações trabalhadas durante a disciplina, questionava-se como a Literatura está sendo trabalhada com os surdos na UFRA no seu curso de Letras Libras nas suas modalidades intensiva e extensiva? Qual o entendimento dos textos literários pela comunidade surda ufraniana? Quais as produções literárias dos surdos na Universidade? Qual a identidade surda desses indivíduos e como ela influenciou na apreensão dos textos literários? Eles produzem literatura? Registram esses textos? No que concerne aos docentes surdos, como e se estariam usando a literatura em sala de aula? Assim, estes questionamentos impulsionaram esta pesquisa acerca da formação da identidade surda dos membros dessa comunidade e a relação dessas identidades com a formação destes indivíduos enquanto leitores literários.

Nesse sentido, realizou-se entrevistas semiestruturada com quatro indivíduos surdos da UFRA, sendo dois professores do curso de Letras Libras e duas alunas do mesmo curso. As entrevistas foram analisadas com base nos conceitos de identidades surdas de Perlin (2002), Perlin e Strobel (2008) acerca de identidades e construção de sentidos e Sá (2002) com a história cultural dos surdos.

A partir dos resultados obtidos com essa pesquisa, pode-se refletir propostas metodológicas para o ensino de literatura para surdos, de acordo com os pressupostos de uma educação bilíngue que priorize a língua materna do sujeito surdo, a Libras.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho consubstanciou-se em uma pesquisa explicativa, bibliográfica e de campo. Foram entrevistados, como mencionado anteriormente, quatro sujeitos surdos da UFRA, a saber, **Sujeito A:** docente Mestre em Educação, do sexo feminino, diagnosticada com Surdez aos 06 (seis) anos de idade após contrair meningite, **Sujeito B:** docente formado em Letras/Libras, cursando Doutorado na área, do sexo masculino, diagnosticado com Surdez desde seu nascimento.

Ambos docentes são filhos de pais ouvintes e os mesmos trabalham no Curso de Letras Libras do Intensivo (PARFOR) e do Extensivo. **Sujeito C:** discente graduanda do 2º semestre do curso de Letras/Libras do sexo feminino, diagnosticado com Surdez desde seu nascimento e o **Sujeito D:** discente graduanda do 5º semestre do curso de Letras/Libras do sexo feminino, diagnosticada com Surdez Congênita aos 08 (seis) meses de idade após um nascimento prematuro. As alunas fazem parte do Curso Extensivo da UFRA. Todos os entrevistados são nascidos no estado do Pará, região Norte do Brasil.

Os dados coletados foram tratados por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo e quantitativo, a fim de ressaltar a descrição e averiguação das percepções sociais dos sujeitos envolvidos, facilitando o entendimento de como se processa a compreensão da literatura e os fenômenos sociais que cercam estes sujeitos surdos entrevistados.

Para a realização do estudo foi feito o convite verbal aos discentes e docentes da UFRA, apresentando-lhe os objetivos deste trabalho por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Obtido o consentimento, em dia e horário pré-agendados, procedeu-se a coleta dos dados, feita por meio de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e traduzidas da Libras para o português por meio dos intérpretes da instituição.

3 | DESENVOLVIMENTO

A comunidade surda sempre buscou, por meio do visual se expressar, assim percebe-se que a cultura surda composta de significados e significantes vem ganhando espaço na sociedade, tendo em vista que esse grupo minoritário de surdos começa a se encontrar em lugares públicos e as narrativas entres eles passam a tomar forma, pois é nesse meio que o surdo tem a oportunidade de se reconhecer enquanto sujeito surdo e também aprender e trocar conhecimento sobre a cultura surda.

Quadros e Karnopp (2004) argumentam que a língua portuguesa é uma língua de modalidade oral-auditiva e a Libras tem como modalidade de comunicação o canal viso-espacial. Neste sentido, para entendermos o conceito de comunidade surda, Perlin e Strobel (2008, p. 29) nos diz que:

A Comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. Em que lugares? Geralmente em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Nota-se que no conceito de Comunidade surda apresentado pela autora, não está inserido apenas o sujeito surdo, mas sim, um todo, seja ele ouvinte ou surdo. A comunidade surda é bem heterogênea, o que torna a interação entre os sujeitos surdos ainda mais dinâmica, pois cada pessoa surda é diferente uma da outra.

Essas diferenças podem dificultar o processo de aquisição não somente da Língua de Sinais, mas como também na construção de leitor literário, pois cada pessoa surda tem sua característica, seu perfil e, principalmente, o modo de aprender diferenciado.

Podemos destacar as Identidades Surdas que segundo Perlin (2013, p. 62-65) fazem parte das representações culturais das pessoas surdas e podem ser definidas como, identidade flutuante; identidade de transição; identidade híbrida; identidade surda; identidades surdas de diáspora; identidades intermediárias; identidade surda incompleta.

A partir dessas identidades surdas (PERLIN, 2013, p. 64-65), analisamos os indivíduos surdos entrevistados e identificamos suas respectivas identidades e a construção deles enquanto leitores literários de acordo com sua trajetória social e acadêmica.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quatro surdos entrevistados para esta pesquisa, responderam aos seguintes questionamentos:

PERGUNTAS	
1	Qual sua história de vida, alfabetização, formação escolar e sua formação enquanto leitor?
2	Lia textos literários na escola?
3	Quais?
4	Qual era o seu entendimento em relação às construções metafóricas dos textos literários?
5	Ao longo da formação acadêmica ele teve contato com a literatura?
6	Quais textos literários?
7	Tem contato ou conhecimento de surdos que produzam Literatura?
8	Quais?
9	Esses textos literários escritos por surdos são registrados como?
10	Enquanto docente você usa textos literários em sua prática pedagógica?
11	Você elabora metodologias específicas para que os alunos surdos possam acompanhar às aulas em que são apresentados textos literários?
12	Qual a importância que você atribui à apresentação de textos literários e literatura surda nos cursos de Letras Libras?

FONTE: (CAMPELO, 2019).

O sujeito A, em relação ao primeiro questionamento, nos mostra como se deu esse processo na sua vida:

“nasci ouvinte na década de 80, filha de pais ouvintes, então a minha infância não foi difícil porque eu era ouvinte, antes dos cinco anos a minha mãe estava me ensinando a ler, a escrever, a separar em sílabas. Porém com seis anos contrai a doença meningite e fiquei surda, mas isso não impediu de estudar mesmo com a política de exclusão daquela época.”

Diante desse argumento, percebe-se que a estrutura familiar foi muito importante para o processo de formação do sujeito A, principalmente para que a mesma se tornasse uma leitora de textos literários, mesmo após ter ficado surda. Já sobre a compreensão dos textos literários, a entrevistada revelou que a escola a incentiva a ler textos literários como paradidáticos, literatura infantil e fábulas que lhe atraíam pelas imagens: “As fábulas eu até compreendia, pois me levava ao imaginário... os paradidáticos. Alguns, sim, outros, não. Mas, literatura do Brasil como romances...Eu não entendia nada”. A partir dessa fala da entrevistada verifica-se que devido a surdez, ela tinha dificuldade de entender às construções metafóricas dos textos literários em língua portuguesa.

Percebe-se então, que o sujeito A, de acordo com Goldfeld (1997, p.33) foi ensinado de acordo com o oralismo, ou filosofia oralista, a qual usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Nota-se que o sujeito A, de acordo com Perlin (2013, p.64) pode ser classificado, de acordo com sua identidade, como

híbrido, pois nasceu ouvinte e com o passar do tempo se tornou surda por causa da meningite contraída aos 6 anos de idade.

Desse modo, esse tipo de identidade é instituída quando a pessoa nasce ouvinte, contudo, depois se torna surda. Neste caso, ela já passou pelo conhecimento da estrutura da língua portuguesa falada, mas passa a depender da língua de sinais para se comunicar. Assim, esse sujeito torna-se participativo seja no grupo de ouvintes ou em grupo de surdos.

Por conseguinte, observa-se que com o passar do tempo que o sujeito A ficou fluente em Língua Portuguesa e também em Libras, o que facilitou o acesso durante sua formação acadêmica à literatura. Assim, ao responder os questionamentos cinco e seis, nos cita que já teve contato com a “**literatura** visual, onde a figura central era o sujeito surdo”, textos literários como: “Rapunzel surda, Tibi e Joca, Chapeuzinho Vermelho surda, Cinderela surda, etc.” Diante dessa fala, Perlin e Strobel (2008, p.26) nos mostra que:

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido.

É a partir desse contato com seus pares surdos que veremos as trocas de conhecimento cultural contadas pelas mãos, por meio de sinais, classificadores, expressões faciais e corporais passada de geração em geração, a história de vida de cada ser surdo, suas lutas e desafios ao longo do tempo.

Com relação, ao sujeito B, o processo e história vida é bem diferente do sujeito A, segundo seu relato baseado no primeiro questionamento, respondeu:

“sou filho de pais ouvintes e surdo desde a nascença, nasci na década de 60, devido a surdez demorei ler, tinha por volta de 12 anos de idade e ainda não sabia ler nada, pois tinha muita dificuldade em relação a língua portuguesa. Nesse período, não havia intérpretes de Libras, isso foi 1986 por aí, não tinha acessibilidade, eram aulas particulares. No entanto, tudo era em português e as disciplinas (biologia, ciências e matemática) na escola para surdos eram em português, isso me dificultava e eu tinha aula de reforço, pois tinha muita dificuldade na leitura”.

Nota-se com esse depoimento, que o Sujeito B, é surdo congênito, ou seja, a dificuldade é ainda maior, porquanto não ocorre a modalidade visual-espacial no seu processo de aquisição e tudo a sua volta está relacionado ao oralismo e não à Libras, ou seja, isso ocorreu por causa de seu seio familiar ser formado por ouvintes, ocasionando a dificuldade de comunicação e um tardio conhecimento sobre os textos literários.

Assim, conforme Quadros e Schmiedt (2006, p.17) o letramento das crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira. Mesmo com todos esses percalços, o Sujeito B continuou seus estudos, aos 36 anos de idade, o entrevistado nos relatou que:

“comecei a fazer o curso de Letras/Libras e durante o curso o professor na época colocou na projeção do data show, uma imagem que tratava sobre a opressão de pessoas surdas, aí o professor pediu que a gente olhasse para aquela imagem que falava sobre o preconceito e repressão às pessoas surdas. Enfim, eram imagens que tinham mensagens metafóricas. E nesse dia com a explicação de um professor surdo eu consegui entender mais sobre que se tratava de um texto visual. Com relação à metáfora em texto mesmo é bem difícil. Porém, quando se trata de metáforas de um texto de linguagem visual para mim é mais fácil”.

Percebe-se após este relato que o entrevistado B se enquadra na Identidade Surda, a qual segundo Perlin (2013, p.63), “estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita”. Neste caso, refere-se ao sujeito em questão, pois por meio da cultura visual de sua comunidade surda conseguiu compreender metáforas ocorridas pela troca de experiências viso-espacial, que antes com os textos voltados somente para a língua portuguesa não entendia o significado e o significante do contexto.

No que concerne a história vida da terceira entrevistada, nota-se a diferença do sujeito C e A, porém é parecida com o B, pois segundo o primeiro questionamento relata:

“sou surda desde nascença, nasci na década 90, meus pais são ouvintes, meu pai foi uma das pessoas responsáveis por me ensinar muitas coisas. Mas paralelamente eu aprendi muito, através da percepção visual”.

Neste caso, percebe-se que o Sujeito C tem a mesma identidade do Sujeito B que é a Identidade Surda, apesar de serem de três décadas diferentes, aprenderam da mesma forma, por meio da língua viso-espacial que “emergem do encontro contínuo de surdo com a sua comunidade. São nesses encontros que as identidades surdas eclodem pela troca de experiências e de conflitos que possibilitam uma ressignificação das próprias representações” (SÁ, 2002, p.101).

Entende-se que os sujeitos surdos entrevistados têm identidades surdas parecidas, a qual buscam representações possíveis da cultura surda. Neste sentido, tanto o sujeito B, como o C, lutam por espaços que respeitem e valorizem a cultura surda, por meio da Libras e conseqüentemente, possam eliminar as barreiras comunicacionais e também o acesso a textos literários acessíveis, contados ou traduzidos em Libras.

Karnopp (2010, p. 161) propões a respeito da Literatura Surda que trata sobre produção de textos literários em sinais, que “traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como fala, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente”. Mediante a essas discussões, observa-se na resposta do segundo questionamento a identidade surda bem enraizada na entrevistada C ao responder a quinta pergunta:

“Bom, do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, eu não lia. Eu vim ler a partir do ensino médio, não era uma leitura frequente. Não! A minha literatura eu consegui participar dela, através da Língua Brasileira de Sinais, através da minha comunicação me despertou mais interesse. Então, na língua portuguesa ela não tem o mesmo valor que eu consigo encontrar na língua Brasileira de Sinais, eu sei que é interessante, essencial fazer essa leitura em português, só que é assim, sou apaixonada pela literatura visual”.

Sobre a entrevistada D, o processo e história vida é quase parecido com a entrevistada A, pois foi oralizada durante seu processo de aquisição de linguagem, nascida na década de 90, foi diagnosticada com surdez congênita e quando questionada sobre a primeira pergunta relata:

“Meus pais são ouvintes, e sou única filha surda deles, enquanto a minha alfabetização foi difícil, foi necessário de muita paciência para eu armazenar e adquirir a língua- portuguesa, além de estudar em casa, eu tinha reforço de manhã era mais para o desenvolvimento da fala e da leitura, estudava na escola, tinha acompanhamento médico, eu ficava totalmente rodeada pela língua-portuguesa, eu era estimulada a ler desde pequena, porém, fui aprendendo a compreender e a ler com 12 anos, foi um processo árduo.”

Nota-se que devido seus pais descobrirem desde cedo sobre a surdez influenciaram a entrevista D a ter uma vida oralizada, é o que percebemos segundo seu relato:

“Eu não suportava ler, não fazia sentido para mim, e era muito difícil, e ainda chegava em casa, para aprender a ler, todos os dias à noite, eu sentava na mesa com meus pais, eles associavam imagens, a palavra e pronúncia para facilitar o entendimento e lia gibis para ter algum resultado, pouco entendia. Para todos os momentos, utilizava aparelho auditivo com a esperança de ter algum contato sonoro, o que nunca ocorreu. Atualmente como leitor, com 12 anos, fui progredindo, passei a ter gosto pela leitura, passei a compreender, porém, algumas palavras são difíceis, mas aprendo e coloco no meu cotidiano e às vezes eu não entendo o contexto, me esforço para entender e peço ajuda, entendia pouco de metáfora, fui aprendendo aos poucos, para isso é necessário saber mais um pouco além do que está escrito. Outro fato importante, sempre que eu terminava de ler um livro, eu tinha que fazer um resumo em relação do que eu entendi daquele livro. E me tornei amante de livros devido aos esforços e devido ao apoio familiar. ”

Dessa forma, de acordo com o relato da aluna percebe-se que o aprendizado é tardio devido a várias situações que ocorrem durante o processo de aquisição da linguagem, nesse caso, a Libras foi deixada de lado o que dificultou o seu desenvolvimento, mas ao analisar essa citação nota-se que o avanço de cada pessoa surda depende basicamente da base familiar.

Assim, a identidade cultural do sujeito D, segundo Perlin (2002) é uma identidade de transição, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural.

Partindo dessas entrevistas, percebeu-se que os sujeitos independentemente de suas identidades surdas, e principalmente com todas as suas dificuldades durante o seu processo educacional de se tornar um leitor literário, conseguiram conquistar

um espaço na sociedade seja ele pessoal ou profissional.

Mediante as análises das entrevistas, observou-se que a UFRA é uma conquista comum de ambos os Sujeitos, e atualmente, essa Universidade atende alunos surdos e ouvintes no curso de Letras/Libras intensivo e extensivo, possuindo em seu quadro de professores, surdos e ouvintes que são capacitados na Libras e em suas aulas usam todas as referências literárias visuais e incentivam os alunos a produzirem metodologias para alunos surdos, por meio de vídeos, jogos, plano de aulas adaptadas e criação de livros educativos. Esses tipos de materiais acessíveis sobre literatura ainda são muito escassos no estado do Pará.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998. P. 26) definem o ensino de Literatura como um “exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua”, criado para dar condições aos jovens, surdos e ouvintes, terem acesso ao conjunto de conhecimentos que por meio de textos literários são cruciais para seu desenvolvimento.

Portanto, ao analisar as falas dos entrevistados percebe-se que essas condições curriculares não foram de fácil acesso aos surdos, pois o currículo escolar precisa ser revisto para que todos tenham acesso à literatura seja ela visual ou não.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as entrevistas realizadas para esta análise, percebemos que as escolas ainda precisam estar mais preparadas para receber o sujeito surdo e poder lhe propiciar a acessibilidade comunicacional, de direito. Notamos também, que o Brasil evoluiu muito nas últimas décadas em relação à inserção destes sujeitos nas escolas regulares e universidades, portanto há uma necessidade de ecebe-los de forma mais adequada às suas necessidades.

Para tanto, as escolas de educação básica e as instituições particulares, estaduais e federais de ensino precisam oferecer, no seu contexto acadêmico, uma educação voltada para o bilinguismo. É por meio desta proposta de educação bilíngue em todas as esferas da educação, que os sujeitos surdos terão acesso educacional de qualidade, e que por meio desse incentivo poderão criar suas próprias histórias de superação.

A pesquisa alcançou seu objetivo, respondendo os questionamentos impulsionadores da análise. Percebeu-se que, após o tratamento e análise dos depoimentos, a Instituição está no caminho certo, e pode servir como base para as outras instituições, pois a partir da disciplina de Literatura visual presente na grade do curso, os acadêmicos e futuros profissionais da educação, vão poder contribuir de forma significativa, por meio de metodologias acessíveis voltadas à construção

de sentidos, a partir de vários textos e contextos literários bilíngues e acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 26 p.**

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.**

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. Caderno de Educação. Pelotas: Fae/ PPGE/UFPel, 2010.

PERLIN, G. As Diferentes Identidades Surdas. Revista da FENEIS. Ano IV. Número 14 abr./jun. de 2002. Disponível em <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14>

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lílian. **Fundamentos da Educação de Surdos. 2008.** Disponível em <http://libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília, DF, MEC, SEESP, 2006. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2002.

NARRATIVA E TRAJETÓRIA: ANSEIOS E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 10/01/2020

Paula Bárbara Miranda Camilo

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação
Viçosa – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0569692803716936>

Anderson da Cunha Baía

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação Física
Viçosa – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4790819454267242>

RESUMO: Este texto reflexivo foi desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Conta, a partir de um diálogo com o conceito de Rizoma de Deleuze e Guattari (1995), as tramas que constituíram-me professora de Educação Física, bem como os processos que levaram a uma reflexão sobre a formação de professores de Educação Física, mostrando os desafios de ser uma *professorapesquisadora*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Narrativa, Professora, Rizoma.

NARRATIVE AND PATH: ASPIRATIONS AND MEMORIES OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ABSTRACT: This reflective text was developed within in Federal University of Viçosa, funded by the Coordination of Superior Level Staff Improvement - Capes. Account, from a dialogue with the concept of Rhizome Deleuze and Guattari (1995), as plots that made me a Physical Education teacher, as well as the processes that led to a reflection on the formation of teachers of Physical Education, showing the challenges of being a *teacher-consultant*.

KEYWORDS: Physical Education, Narrative, Teacher, Rhizome.

1 | INTRODUÇÃO

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187)

Este texto trata-se de um breve panorama sobre as tramas que me constituíram

professora e pesquisadora até aqui. Buscarei, em minhas palavras, mostrar-lhe minhas indagações a respeito de um tema que sempre permeou meus interesses de pesquisa: a formação de professores. Aqui conversarei sobre minhas dificuldades, dúvidas, carências profissionais e críticas, a partir da narrativa autobiográfica enquanto método; estabelecendo, quando assim for necessário, um diálogo com autores que permearam e ainda permeiam a minha vida acadêmica e profissional.

Como é possível inferir a partir da citação de Maria Isabel da Cunha que escolhi para iniciar este tópico, as narrativas possibilitam que os sujeitos se expressem sobre seu cotidiano (ALVES, 2000). Para complementar,

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 1997, p. 188)

Dessa forma e entendendo que a produção de narrativas é uma alternativa para o processo formativo, compreendo as minhas dificuldades em escrever sobre o vivido e buscarei transpor essa barreira neste texto. Olhando para mim mesma, almejo ampliar as possibilidades de ação-reflexão-ação da prática docente através da história que contarei.

Portanto, peço-lhe licença para falar em primeira pessoa do singular e adianto-lhe que experienciar essa forma de escrita é uma aventura que prestei-me a tentar, escapando de um paradigma dominante de pesquisa no qual muitos de nós estamos envolvidos. Convido você, querido leitor, a conhecer um pouco dos anseios e memórias de uma jovem professora de Educação Física.

2 | DESENVOLVIMENTO

Pensar a formação dos professores é algo que vem sendo amplamente discutido nas pesquisas em Educação, na tentativa de promover discussões crítico-reflexivas para sanar as deficiências encontradas e contribuir para o desenvolvimento profissional. No que se refere à Educação Física no Brasil, essas problematizações vem ocorrendo com mais intensidade a partir do final da década de 70, quando um grupo denominado “comunidade de especialistas” começou a promover debates sobre a intervenção profissional do licenciado em Educação Física, propondo a implantação do curso de bacharelado, visto que a área de atuação profissional estava se ampliando (VERONEZ et al, 2013). Reformas educacionais ocorridas na década de 90 foram as responsáveis por promover a reestruturação desses cursos de graduação e, a partir daí, fixaram-se resoluções e diretrizes curriculares que firmaram a divisão do curso em licenciatura e bacharelado.

As áreas da licenciatura vêm sofrendo desprestígio ao longo dos anos. A desvalorização da carreira docente é latente, os salários são baixos e os planos de carreira não são nada atraentes. Com a Educação Física não poderia ser diferente e a falta de estímulos para seguir como professor tende a agravar a situação. Na verdade, essa é uma crise que atinge todos os lados do sistema educacional. Mesmo sabendo desses desafios que enfrentaria, escolhi a profissão docente como carreira. Fortemente influenciada por uma professora em especial, que demonstrava amar o que fazia e enxergava na educação possibilidades de emancipação do sujeito que me encheram os olhos.

No entanto, algumas questões referentes à formação de professores se mostraram pertinentes, pois senti a necessidade de transformar conhecimento em ação e articular bem a teoria a prática. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar essa relação constante entre a teoria e prática desde o início do curso, ampliando as possibilidades de desenvolver práticas reflexivas mais próximas da prática profissional. Durante meu processo de formação, a teoria muitas vezes sobrepôs a prática.

Penso que essa dicotomia bem delimitada entre a teoria e prática, contribui para um modelo ineficiente de formação de professores, pois implica uma valorização dos saberes teóricos, destinando muitas vezes uma maior carga horária para eles. Cunha (2009, p. 87) compreende a docência como atividade complexa, que exige acompanhamento constante dos avanços investigativos na área pela multiplicidade dos saberes e conhecimentos inerentes a ela. Afirma que “os professores geram conhecimentos práticos a partir de sua atuação e reflexão sobre a experiência acadêmica e vão à procura da sistematização teórica para compreender suas opções cotidianas”, o que caracteriza uma eficiente articulação entre a teoria e a prática.

Outras reflexões também ocorreram durante a graduação em momentos de discussão, onde a carência de disciplinas de cunho pedagógico da Educação Física ficava explícita. Logo, veio a primeira grande interrogação da minha caminhada formativa: se o processo de formação de professores sofre claramente com a pouca disponibilidade de disciplinas que sustentam a licenciatura, quais são as dificuldades relacionadas à adequação do currículo?

Apesar de haver programas como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – do qual tive o prazer de fazer parte –, para dar um maior embasamento teórico-prático à formação docente, através da aproximação com a realidade escolar, ainda é possível observar lacunas não preenchidas, uma vez que não serão todos os estudantes de licenciatura que participarão de iniciativas do tipo. Ao meu entender, essas lacunas deveriam ser preenchidas ao máximo pelas

disciplinas oferecidas, mas na verdade o que ocorre é uma evidente marginalização da licenciatura em muitos departamentos de Educação Física.

Historicamente, a disciplina de Educação Física na educação básica é sobrepujada quando comparada às outras disciplinas consideradas “úteis” e entendendo a escola como meio de transmissão do conhecimento sistematizado e democrático, isso não deveria acontecer. Baía e Moreno (2002, p. 94), dizem que “a Educação Física como disciplina no universo escolar deve exercer a mesma função das demais disciplinas tidas como ‘tradicionais’, sendo portadora de conteúdos específicos que devem ser transmitidos com a função de contribuir para a totalidade do conhecimento”. Os autores ainda complementam dizendo que os conteúdos da disciplina vêm sofrendo com certo esvaziamento, onde o professor considera em suas aulas apenas aqueles conteúdos com os quais possui uma maior afinidade, negando o acesso aos demais de igual importância. Além disso, não é incomum encontrarmos professores que abdicaram de sua função docente – os famigerados “rola-bola” – e se colocam como meros fiscais do momento de Educação Física. Momento sim, aula não. Pois considero descabido chamar de aula uma prática que em nada contempla o fazer do professor de Educação Física.

Saber da existência de uma cultura escolar que subjuga a Educação Física é diferente de sentir na pele como esse mecanismo se materializa.

No meu primeiro ano de formada, fui designada para ministrar aulas de Educação Física como substituta na escola onde estudei boa parte da minha vida. O primeiro contato foi um tanto quanto preocupante. A diretora da minha época ainda estava em seu posto, bem como muito dos meus professores – agora colegas de profissão – que me diziam para mudar de profissão, que ainda estava nova e com tempo de vida para encontrar uma nova função laboral. Fiquei decepcionada, mas nem um pouco surpresa, pois entendo a frustração, o comodismo, a falta de estímulos que culmina em professores tristes e desmotivados perante a escola.

Os desafios eram diários. Os próprios alunos não entendiam a Educação Física enquanto disciplina. Para eles era um momento de tempo livre, de descanso das aulas chatas que absorvem sua energia. Para contrapor essa lógica, explorei as mais variadas formas atividades de caráter lúdico e que dessem a chance de aumentar a participação nas minhas aulas. A improvisação foi minha melhor amiga a essa altura. Deu certo, quebrei o gelo! E comecei a aprofundar nos conteúdos da disciplina.

Tudo que corria bem, até que uma das antigas professoras resolveu deixar um castigo a um aluno indisciplinado: ficar sem aula de Educação Física. Na minha concepção, este tipo de ação punitiva em nada contribui para o aprendizado do aluno em questão, além de corroborar para uma associação errônea das aulas de Educação Física com momentos de lazer e tempo livre. Obviamente não permiti que

esse castigo se concretizasse o que gerou um grande mal estar perante a professora. Ela se dirigiu a diretora para reportar a minha falta de apoio argumentando que, por esse ocorrido, ninguém a respeitaria mais em sala de aula.

Agora te convido a refletir comigo: faz sentido adotar como prática de castigo escolar privar o aluno de assistir determinada aula por indisciplina em outra? E se fosse aula de matemática ou geografia, aconteceria o mesmo? Cortando na minha própria carne, assumo que conheço muitos professores que legitimam essa prática, através do abandono docente. Porém enquanto educadora, luto pela legitimação da educação como um todo; não por um conteúdo ou outro; não por uma disciplina outra. Sinto falta de poder contar com mais professores assim nas práticas cotidianas escolares. O que observo, na verdade, é um discurso muito bonito e cor-de-rosa de uma educação básica para todos, quando, na verdade, o que vejo é um espaço escolar marcado por disputas territoriais.

As redes que me compuseram professora e, a posteriori, pesquisadora¹, permitem um diálogo com um conceito que muito me agradou: rizoma. Como podemos notar na imagem abaixo, os troncos podem se fortalecer, ramificar, crescer, mudar de direção...

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.35)

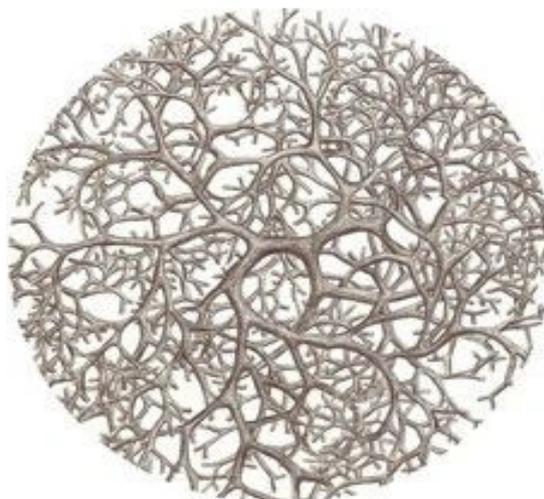


FIGURA 1. Ilustração de rizoma

Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995, p.32) adaptaram da botânica o conceito de rizoma para designar uma dinâmica em que os pontos estão interligados. O rizoma “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços

1. Não que as funções docentes e de pesquisa se distanciem, muito pelo contrário, são fundamentais uma para outra. Quis apenas colocar em uma ordem cronológica como me identifiquei com determinados papéis sociais: primeiramente como professora e, agora como *professorapesquisadora*.

não remete necessariamente a traços da mesma natureza”. A graduação, o Pibid, o trabalho na escola não foram premeditados, eles simplesmente aconteceram. Dentro dessa perspectiva filosófica de rizoma, pude me perceber enquanto um conjunto de agenciamentos e produções. Estes acontecimentos da minha história pessoal produziram o que sou hoje.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Educação Física está muito além das quadras e bolas e sempre foi provocativa para mim. Minhas reflexões, a vontade de mudança e o compromisso com uma educação de qualidade trouxeram-me até o Mestrado em Educação, lugar privilegiado com abundante possibilidade de ressignificação das minhas práticas de professora. E o exercício da narrativa autobiográfica possibilitou que uma revisita a um passado não tão distante, que possibilitou (re)conhecer os sentidos e significados que a prática docente assume na minha vida. Eu sou um rizoma! Composta por redes e elementos que produzem quem eu sou hoje, da mesma forma que produzo mais redes e mais elementos. Utilizo-me de uma frase escrita por Deleuze e Guattari (1995, p.24) que diz “é impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir”, para que possamos refletir – alunos, professores, diretores, coordenadores... – que é urgente que *sejamos formigas*, buscando sempre reconstruir nosso formigueiro por mais que ele pareça devastado pelas forças que insistem em nos nivelar e levar para baixo. Com isso, reitero meu desejo de contribuir cada vez mais para uma formação sólida em Educação Física, para que tenhamos professores capacitados e que entendam a partir da função social da Educação Física, as necessidades encontradas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000.
- BAIA, Anderson Cunha; MORENO, Andrea. A Educação Física no Colégio de Viçosa (1944-1980): um olhar para a história. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. X, n.02, p. 86-97, 2002
- CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan/abr, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-Me Agora! As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, jan/dez, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2004.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo et al. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Porto Alegre. vol.35, n. 4. out./dez, 2013

MÉTODO ALTERNATIVO PARA *SCREENING* DE POTENCIAIS NOVOS AGENTES ANTITUMORAIS

Data de aceite: 27/03/2020

Jordana Casemiro Pinto Monteiro

Universidade São Judas Tadeu
São Bernardo do Campo- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2021329713182511>

Rodrigo Casemiro Pinto Monteiro

Universidade São Judas Tadeu/ Universidade
Anhanguera de São Paulo
Santo André- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5351940761168587>

Mariana Pinheiro Guimarães Pinto

Universidade Anhanguera de São Paulo
São Paulo- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5117991511265931>

Regina Mara Silva Pereira

Universidade Anhanguera de São Paulo
São Paulo- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2466263512645770>

Susana Nogueira Diniz

Universidade Anhanguera de São Paulo
São Paulo- São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4054631406346707>

RESUMO: O linfoma é considerado uma neoplasia maligna hematopoiética de alta incidência na população mundial de cães com alta mortalidade. Estudos comparativos entre o linfoma canino ao linfoma Não- Hodgkin

em humanos mostraram que estes tumores apresentam características similares, sendo possível utilizar modelos de estudo de linfoma canino para pesquisa genética e terapêutica em linfoma humano. Em medicina humana existem muitos estudos sobre a verificação da expressão de genes antiapoptóticos em linfomas, que podem estar relacionados à resistência ao tratamento quimioterápico. Neste estudo pretende-se estabelecer e disponibilizar um método alternativo para avaliação da atividade antitumoral *in vitro* de compostos bioativos e sintéticos contra linfomas. Utilizou-se como método de avaliação da viabilidade celular, o teste do MTT. A partir de biopsias excisionais de linfomas caninos foi estabelecido cultura primária de linhagem de linfomas e as células obtidas foram transferidas para uma placa de 96 poços com uma densidade de 2×10^5 células/poço, as quais foram testadas com os compostos fenólicos (Rutina, Rutina Zinco, Diosmina, Diosmina Cobre, Diosmina Cobalto e Diosmina Ferro com possível ação pró apoptótica. Após 24 horas de exposição dessas células a estes compostos a viabilidade celular foi avaliada e mensurado os valores de IC₅₀. Os resultados demonstraram que a RuZn apresentou menor valor de IC₅₀ (77 μ M) o que indica efetividade na diminuição da viabilidade

das células tumorais. A Diosmina e seus derivados, com exceção da DFe, também se mostram efetivos na diminuição da viabilidade, porém com capacidade inferior à RuZn. Esses dados indicam a ação dos complexos de Rutina e Diosmina sobre a viabilidade das células neoplásicas, mas com valores de IC50 mais elevados que os principais quimioterápicos utilizados atualmente. Entretanto, estes resultados podem sugerir associação destes compostos, com destaque para a RuZn, com os quimioterápicos em um novo estudo.

PALAVRAS CHAVE: antitumorais; linfoma; cães; genes antiapoptóticos; Rutina Zinco

ALTERNATIVE METHOD FOR SCREENING POTENTIAL NEW ANTI-TUMOR AGENTS

ABSTRACT: Lymphoma is considered a high incidence hematopoietic malignancy in the world population of dogs with high mortality. Comparative studies between canine lymphoma and non-Hodgkin's lymphoma in humans have shown that these tumors have similar characteristics and it is possible to use canine lymphoma study models for genetic and therapeutic research in human lymphoma. In human medicine there are many studies on the verification of antiapoptotic gene expression in lymphomas, which may be related to resistance to chemotherapy. This study aims to establish and provide an alternative method for the evaluation of *in vitro* antitumor activity of bioactive and synthetic compounds against lymphomas. The MTT test was used as cell viability assessment method. From canine lymphoma excision biopsies, primary culture of lymphoma lineage was established and the obtained cells were transferred to a 96-well plate with a density of 2×10^5 cells / well, which were tested with phenolic compounds (Rutina, Rutina Zinc, Diosmina, Diosmina Cobre, Diosmina Cobalt and Diosmina Ferro with possible pro-apoptotic action. After 24 hours of exposure of these cells to these compounds the cell viability was evaluated and the IC50 values were measured. ($77 \mu\text{M}$) which indicates effectiveness in decreasing viability of tumor cells Diosmine and its derivatives, with the exception of DFe, are also effective in decreasing viability, but with a lower capacity than RuZn. of Rutin and Diosmin on the viability of neoplastic cells, but with higher IC50 values than the main ones. is currently used chemotherapy. However, these results may suggest an association of these compounds, especially RuZn, with chemotherapeutic agents in a new study.

KEYWORDS: antitumor; lymphoma; dogs; antiapoptotic genes; Rutina Z

INTRODUÇÃO

Um dos principais obstáculos para compreensão dos eventos biológicos envolvidos no câncer é a falta de modelos adequados para estudos *in vitro*. Embora tenha disponível um número limitado de linhagens celulares de tumores

hematopoiéticos em banco de células comerciais, a maioria proveniente de tumores invasivos e metastáticos, a pesquisa baseada em linhagens celulares provindas de uma população étnica específica é limitada por não contemplar a diversidade que sabidamente ocorre entre as diferentes raças caninas. Além desse aspecto, as linhagens celulares comerciais são na sua maioria adquiridas na Coleção Americana de Culturas de Tecido (ATCC, do inglês American Tissue Cell Culture) que apesar de serem bem padronizadas, requerem processos de importação com aumento do custo e demandas burocráticas que dificultam a pesquisa. Portanto, a compreensão dos fenômenos relacionados à carcinogênese em vigência da diversidade étnica torna-se vital, assim como estudos de resistência à drogas, quimioprevenção e novas estratégias terapêuticas. O que se traduz na necessidade do desenvolvimento de linhagens tumorais isoladas de explantes tumorais de animais, tais como os cães, os quais apresentam uma homologia genômica de 25% do genoma e 75% dos genes humanos (RICHARDS K and SUTER SE, 2015).

O campo interdisciplinar da oncologia translacional ou de tradução oferece uma oportunidade única e importante para se aprofundar quanto à complexidade do desenvolvimento do câncer através de estudos epidemiológicos, clínicos e genéticos. Estudos entre as espécies têm permitido aos pesquisadores combinar achados científicos da medicina humana e veterinária para o entendimento da carcinogênese e progressão tumoral, os quais podem em conjunto contribuir no desenvolvimento de novas e promissoras terapias antitumorais (ITO D et al., 2014).

As doenças hematológicas são formas comuns de cânceres em humanos e caninos. Embora o linfoma canino de ocorrência espontânea represente um excelente modelo biológico para o estudo sobre o câncer hematopoiético humano, o mesmo é ainda muito pouco estudado na literatura. No entanto, o alto grau de similaridade entre os linfomas humanos e caninos representa uma ferramenta extremamente útil no entendimento dessas doenças em ambas as espécies (RICHARDS K and SUTER SE, 2015; ITO D et al., 2014).

Neste sentido, o linfoma canino representa uma importante fonte biológica tanto para o entendimento sobre a carcinogênese e progressão tumoral, quanto para o screening de potenciais e inovadoras drogas para o tratamento antitumoral. De fato, dados da literatura corroboram para esta última premissa terapêutica, evidenciando eficientes e valiosos achados voltados à pesquisa de correlatos e suas aplicações clínicas (MARKOVITZ-BISHITZ. et al., 2010). Neste sentido, este projeto pretende desenvolver e validar uma plataforma biotecnológica para testes de novos produtos contra o linfoma, de forma a contribuir na identificação e validação de novas proposições de mercado oncológico veterinário e humano.

MATERIAL E MÉTODOS

Amostra biológica

Para esta pesquisa, foram utilizadas amostras de diversos tipos de linfoma de cães de raça, idade e sexo variados, atendidos em um Hospital Veterinário, sob responsabilidade de um médico veterinário. O presente estudo possui aprovação pela Comissão de Ética no uso de animais (CEUA), sob Protocolo No 183/2017. Os animais com suspeita de linfoma foram submetidos ao atendimento clínico, anamnese para maiores informações. O diagnóstico foi confirmado pela análise citológica por punção aspirativa por agulha fina (PAAF) e exame histopatológico através de biópsia excisional de linfonodos poplíteo, axilar, inguinal ou submandibular.

Cultivo primário de linfoma canino

Os linfonodos extraídos em biópsia excisional foram depositados em eppendorf estéril contendo solução salina com antibióticos e mantidos refrigerados para transporte ao laboratório de Biologia Celular. As amostras biológicas foram dissecadas com tesoura cirúrgica e bisturi, e filtradas para separação das células. O filtrado celular foi lavado em solução fosfato-salina pH 7,4 (PBS) e as células foram ressuspensas em meio RPMI-1640 suplementado com 10 % (v/v) de soro fetal bovino inativado, 1%(v/v) de antibióticos (penicilina/estreptomicina) e L-glutamina. As culturas foram incubadas em uma atmosfera úmida controlada de 5% de dióxido de carbono (ThermoFisher Scientific).

Análise da morfologia celular e estudos de citotoxicidade

A morfologia das células isoladas nas culturas primárias foi avaliada após coloração em lamina de vidro após fixação em paraformaldeído a 2% por 10 minutos. As células fixadas foram coradas com cristal violeta por 10 minutos e lavadas em água. As laminas secas e cobertas com laminas foram observadas em microscópio ótico (Nikon).

A análise da citotoxicidade frente a compostos flavonoides complexados a metais de transição foi realizada após o plaqueamento de 3×10^5 céls/mL, (células do linfoma) e tratamento com diferentes concentrações. Foram adicionados 50 uL de uma solução a 50 μ g/mL de MTT (Brometo de 3-[4,5,-dimetiltiazol-2-il]-2,5-difenil-2H-tetrazólio) seguido de incubação a 37°C e 5% de CO₂ por 4 h. A seguir, retira-se o meio com MTT e adiciona-se 0,2 mL de DMSO (COLLIER; PRITSOS, 2003). Em seguida, a absorbância é medida a 540 nm no leitor de placa LT-4000 (Labtech).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As células provenientes da biopsia foram cultivadas em garrafas de 25 cm² em meio RPMI-1640 suplementado com 20% de soro fetal bovino inativado, 1% de antibióticos (penicilina/estreptomicina) e L-glutamina. As culturas foram incubadas a 37 °C em estufa com 5% de CO₂. Para a manutenção da cultura, o meio foi trocado a cada 2-3 dias.

Uma alíquota desta cultura foi destinada à realização de coloração em lamina de vidro após fixação em paraformaldeído a 2% por 10 minutos. Após coloração das células com cristal violeta por 10 minutos, procedeu-se lavagem para observação em microscópio ótico (Figura 1). Foram observadas as culturas de células representativas de linfomas difuso de células T paracortical NOS (b e c), linfoma difuso de pequenas e grandes células B respectivamente (a e d) e linfoma de alto grau centroblastico de Kiel (e).

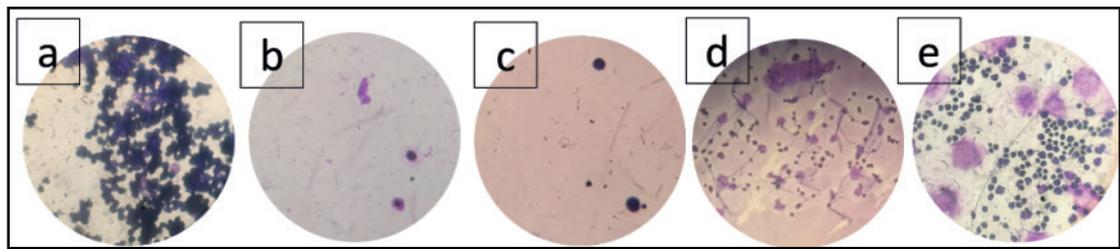


Figura 1 - Fotomicrografias (400 X) de cultura celular de células provenientes de linfomas caninos, coradas com cristal violeta, representativas das amostras de Linfoma difuso linfocítico células B amostra L2 (a); Linfoma difuso de células T paracortical NOS amostras L5 e L6 (b e c); Linfoma linfoblástico de células B amostra L7 (d); Linfoma alto grau (Centroblastico de Kiel) amostra L8 (e).

Fonte: Arquivo Pessoal

O restante da cultura celular foi utilizado para o teste de citotoxicidade com compostos antitumorais. Nesta etapa foi possível avaliar duas culturas primárias de linfoma para análise de tratamento com compostos antitumorais desenvolvidos pelo grupo de docentes do programa de pós graduação stricto sensu em Biotecnologia e Inovação em Saúde.

As células foram transferidas para uma placa de 96 poços com uma densidade de 2×10^5 células as quais foram testadas com os compostos fenólicos com possível ação antitumoral. Após 24 horas a viabilidade celular foi avaliada pelo método do MTT (brometo de [3-(4,5-dimetiltiazol-2yl)-2,5-difenil tetrazolium]). Os compostos utilizados neste estudo foram Rutina, Rutina Zinco (RuZn), Diosmina, Diosmina Cobre (DCu), Diosmina Cobalto (DCo) e Diosmina Ferro (DFe).

A Tabela 1 apresenta os valores de IC₅₀, que corresponde a menor concentração do composto utilizado para reduzir 50% da viabilidade das células envolvidas no

estudo.

Os dados demonstraram que a RuZn apresentou menor valor de IC50 mostrando sua efetividade em diminuir a viabilidade das células tumorais. Os derivados de Diosmina também se mostraram efetivos em diminuir a viabilidade de forma inferior à RuZn. Por outro lado Rutina isolada e Diosmina ferro demonstraram menor efetividade em sua ação, visto o valor de IC50 ser superior a da RuZn.

Compostos	IC50 (µM)
Rutina	150
RuZn	77
Diosmina	94
Dco	80
Dcu	89
Dfe	203

Tabela 1 - Método MTT para viabilidade de células neoplásicas de linfoma.

Fonte: Arquivo Pessoal

Estudos em linfoma de células B humanas foi comparado o efeito citotóxico e apoptótico da doxorrubina isolada e associada ao citral, também chamado de lemonal, o qual é um óleo essencial encontrado comumente na erva cidreira (DANGKONG; LIMPANASITHIKUL, 2015). Neste estudo, foi observado que o IC50 do uso do citral isolado foi de 77 uM, mas quando foi usado em associação à doxorrubicina indicou potencialização do efeito do quimioterápico, pois o valor de IC50 da associação foi inferior ao IC50 da doxorrubicina isolada. Em Medicina Veterinária foi realizado um estudo que compara os principais fármacos utilizados no tratamento de linfoma e leucemia de cães (Pawlak et al, 2014). Segundo Pawlak et al (2014), os principais quimioterápicos utilizados no tratamento como Doxorrubicina, Ciclosfosfamida, Vincristina, Lomustina e Prednisolona possuem valores de IC50 extremamente baixos, indicando uma ótima ação contra o tumor. No entanto, tais valores de IC50 alteram-se mediante ao tipo de linhagem envolvida. Em tal estudo, a linhagem de células T demonstrou maior resistência e viabilidade celular. Os dados deste estudo indicam ação sobre viabilidade das células neoplásicas, porém com valores de IC50 mais altos em comparação aos principais quimioterápicos utilizados na rotina. No entanto a RuZn demonstrou valor de IC50 semelhante ao do citral. Tais dados podem sugerir associações dos compostos utilizados nesta pesquisa à quimioterápicos com a realização de novos estudos.

CONCLUSÃO

Com a realização de projeto experimental foi possível demonstrar viabilidade da metodologia para o estudo de tumores hematopoiéticos em cães, com possível aplicação para medicina humana. Esses dados indicam a ação dos complexos de Rutina e Diosmina sobre a viabilidade das células neoplásicas, mas com valores de IC50 mais elevados que os principais quimioterápicos utilizados atualmente. Entretanto, estes resultados podem sugerir associação destes compostos, com destaque para a RuZn, com os quimioterápicos em um novo estudo. Não obstante, foi possível estabelecer modelo de cultura primária a fim de possibilitar novos métodos alternativos para *screening* de novos agentes antitumorais.

REFERÊNCIAS

- COLLIER, Abby C; PRITSOS, Chris A. The mitochondrial uncoupler dicumarol disrupts the MTT assay. **Biochemical pharmacology**, v. 66, n. 2, p. 281–7, jul. 2003.
- DANGKONG D, LIMPANASITHIKUL W. Effect of citral on the cytotoxicity of doxorubicin in human B-lymphoma cells. **Pharm Biol**. Feb;53(2):262-8. 2015
- ITO D, FRANTZ AM, MODIANO JF. Canine lymphoma as a comparative model for human non-Hodgkin lymphoma: recent progress and applications. **Vet. Immunol. Immunopathol**. 159, 192 – 201. 2014
- MARKOVITZ-BISHITZ Y, TAUBER Y, AFRIMZON E, ZURGIL N, SOBOLEV M, SHAFRAN Y, DEUTSCH A, HOWITZ S, DEUTSCH M. A polymer microstructure array for the formation, culturing, and high throughput drug screening of breast cancer spheroids. **Biomaterials**. Nov;31(32):8436-44. 2010
- PAWLAK A, RAPAK A, ZBYRYT I, OBMIŃSKA-MRUKOWICZ B. The effect of common antineoplastic agents on induction of apoptosis in canine lymphoma and leukemia cell lines. *In Vivo*. Sep-Oct;28(5):843-50. 2014
- RICHARDS KL, SUTER SE. Man's best friend: what can pet dogs teach us about non-Hodgkin's lymphoma? **Immunol. Rev**. 263, 173 – 191. 2015

NÚMEROS E GRANDEZAS E MEDIDAS (QUESTÕES): O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 6º ANO?

Data de aceite: 27/03/2020

Sivonaldo de Melo Sales

Secretaria Municipal de Educação de Caruaru
(SEDUC)

Caruaru – Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/5198693304591498>

Albaneide Silva Celestino

Secretaria Municipal de Educação de Caruaru
(SEDUC)

Caruaru – Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/1537106653614253>

RESUMO: Esta pesquisa traz um panorama dos resultados das questões realizadas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental nas avaliações de matemática elaboradas pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), particularmente as de junho e dezembro de 2018. Foram analisadas apenas aquelas questões que fazem parte de duas das sete habilidades que contemplam as avaliações enfocadas, bem como as que tivessem uma estrutura de formulação correlata nas duas avaliações supracitadas. A coleta dos dados foi feita com o apoio de uma ficha-síntese, a qual permitiu, dentre outras coisas, a elaboração de categorias específicas de análise dos dados. O referencial teórico que trata sobre o tema

e as recomendações de documentos oficiais ofereceu suporte para a fundamentação dos dados coletados. Os resultados apontam, de um modo geral, que entre uma avaliação e outra, houve crescimento significativo naquelas habilidades que foram investigadas, sobretudo no que se refere as diferentes relações entre as representações fracionária e percentual, bem como nas que envolvia as transformações entre unidades de medida de comprimento.

PALAVRAS-CHAVE: IQE, Avaliação, Anos finais, Matemática, Situações-problema.

NUMBERS AND GREATNESS AND MEASURES (QUESTIONS): WHAT DO THE RESULTS OF THE 6TH YEAR MATH EVALUATION SAY?

ABSTRACT: This research provides an overview of the results of the questions asked by 6th grade students in the math assessments prepared by the Institute for Quality in Education (IQE), particularly those of June and December 2018. Only those questions that were asked were analyzed. part of two of the seven skills that address the focused assessments as well as those that had a related formulation structure in the two assessments above. The data collection was made with the support of a summary, which

allowed, among other things, the elaboration of specific categories of data analysis. The theoretical framework that deals with the theme and the recommendations of official documents provided support for the substantiation of the collected data. In general, the results indicate that between one evaluation and another there was significant growth in those skills that were investigated, especially regarding the different relationships between fractional and percentage representations, as well as those involving transformations between units of knowledge. gauge length.

KEYWORDS: IQE, Evaluation, Final years, Mathematics, Problem situations.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foca especificamente numa comparação entre os resultados apresentados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental nas avaliações de matemática realizadas pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) nos meses de junho e dezembro do ano de 2018.

A literatura especializada sobre esta temática é ampla, pois, nos últimos tempos, tem se visto, em diferentes setores educacionais, uma preocupação intensa com a qualidade do ensino ofertado no país, em especial no que se refere as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal fato fica visível nas avaliações externas realizadas pelo governo federal com o intuito de mensurar a aprendizagem de crianças e adolescentes de todo o país nestas disciplinas específicas. As discussões teóricas postas em documentos oficiais do governo federal trazem, de forma uníssona, um cenário que merece ampla investigação, tendo em vista que, na medida em que ele é investigado, pode, paulatinamente, ser aperfeiçoado, ou até mesmo transformado.

Pautado na relevância do tema, propomo-nos, neste artigo, responder os seguintes objetivos de pesquisa: (1) Identificar, nas avaliações de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental realizadas pelo IQE em junho e dezembro de 2018, questões que façam parte de uma mesma habilidade relacionada a estas avaliações; (2) Investigar tais questões identificadas à luz de autores nacionais que tratam sobre o tema enfocado, bem como documentos oficiais que abordem a temática investigada.

Para a coleta dos dados utilizou-se como suporte metodológico uma ficha-síntese com o intuito de facilitar a descrição dos dados inerentes a cada questão identificada. De posse destas informações, foi possível, elaborar categorias analíticas, as quais permitiram uma descrição minuciosa dos dados coletados. Os resultados apontam crescimento das aprendizagens dos estudantes entre a avaliação de matemática aplicada em junho e a de dezembro de 2018, sobretudo no que se refere as relações entre as representações fracionária e percentual, bem

como nas transformações entre unidades de medida de comprimento.

2 | O PROCESSO AVALIATIVO NA PERSPECTIVA DA ÁREA DE MATEMÁTICA

A avaliação, num contexto geral, é compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, permitindo, portanto, detectar problemas, corrigir rumos, apreciar e estimular projetos bem-sucedidos. O professor, ao explorar os objetos de conhecimento, deve, por conseguinte, levar em consideração diferentes perspectivas na ação educativa do estudante, ou seja, necessita colocá-lo diante de situações-problema que estimule sua capacidade conceitual, voltada para as definições dos conceitos matemáticos, procedimental, com foco na construção autônoma destes conceitos, e atitudinal, relacionado as ações conscientes dos estudantes perante o contexto social (BRASIL, PCNs, 1998).

Em consonância com as afirmações apontadas neste documento, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco entende que é, por meio da avaliação, que o professor pode recolher informações dos estudantes com o intuito de atribuir um “valor” confiável e substancial a eles. Para tanto, se faz necessário que este profissional adquira ao longo do tempo uma capacidade que é considerada “a pedra de toque” da avaliação: a observação. Para tal, compreende-se que o simples fato de se olhar determinadas ações dos estudantes em sala de aula não se estar necessariamente utilizando esta capacidade enfocada, pois o uso dela exige todo um trabalho de aprender a observar e, conseqüentemente, depreende-se que o exercício da mesma reflete numa decisão e, até mesmo, numa conclusão acerca de um dado contexto investigatório (PERNAMBUCO, 2012)

Destarte, compreende-se, portanto, que o processo avaliativo constitui-se, na verdade, em um acompanhamento contínuo da construção do conhecimento do estudante, além de servir de parâmetro para orientar e direcionar o professor nos processos de ensino e aprendizagem. Quando este processo é produzido numa perspectiva crítico-reflexiva, conforme destaca o currículo pernambucano da área de Matemática (Pernambuco, 2018), há, indubitavelmente, a valorização do percurso de aprendizagem da criança e não apenas a mensuração de resultados, dar condições para que se tenha uma compreensão integral e singular do indivíduo, podendo, desta forma, ser vista como um recurso de ensino e aprendizagem para a tomada de decisões a partir de seus resultados.

No que concerne a Avaliação em Matemática, sobretudo com as mudanças na definição de objetivos para o Ensino Fundamental, é importante que o professor que leciona esta disciplina repense sobre as finalidades atribuídas ao processo avaliativo. Na atualidade, há pelo menos dois focos que vêm sendo explicitados na perspectiva do Ensino de Matemática: Dimensão social, fundamentalmente

apoiada no desenvolvimento das capacidades e competências que são exigidas na própria sociedade; e, Pedagógica, que cumpre a função de fornecer informações ao professor sobre como está ocorrendo a aprendizagem de seus estudantes. Estas dimensões possuem, em tese, a finalidade de fornecer informações ao professor para que ele possa, ao longo do tempo, ir delineando revisões e reelaboração de conceitos e procedimentos que ainda não foram consolidados. Nesta perspectiva, entende-se que os resultados advindos de diferentes instrumentos de avaliação (a exemplo de provas, trabalhos, registros de atitudes dos estudantes) forneçam informações ao professor sobre as competências de cada estudante na resolução de situações-problema (BRASIL, PCNs, 1998).

A articulação entre os conceitos matemáticos deve ser pré-requisito fundamental em tais processos avaliativos, de modo que os professores levem “em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 17). Isso deve acontecer por meio das habilidades que apoiam as unidades temáticas inerentes a esta área do saber (Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria e Estatística e Probabilidade) e de seus respectivos objetos de conhecimento.

No caso das unidades temáticas “Números” e “Grandezas e Medidas” – foco central da nossa investigação – observa-se que elas, assim como as demais, devem se articular nas atividades propostas em sala de aula, promovendo desta maneira, o espírito crítico e investigador dos estudantes da Educação Básica. Deste modo, compreende-se que elas possibilitam com que os estudantes ampliem suas diferentes formas de pensamento matemático – como é o caso do numérico, algébrico, geométrico, proporcional, probabilístico, estatístico, computacional, entre outros – o que deve acontecer em situações que os levem a raciocinar, representar, comunicar e argumentar ideias. Iniciativas como essas contribuem no sentido de os estudantes irem tendo uma compreensão mais ampla das finalidades que integram a própria matemática e, por consequência, atingirão, paulatinamente, o letramento matemático (BRASIL, BNCC, 2017)

3 | METODOLOGIA

O presente estudo científico foca numa análise minuciosa de questões relacionadas as Avaliações de Matemática de junho e dezembro de 2018, particularmente aquelas aplicadas a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação, em especial no que se refere ao ano escolar enfocado, é elaborada com um quantitativo de 21 questões, as quais são distribuídas num conjunto de sete habilidades específicas. Cada uma destas habilidades é composta por 3 questões,

que inclusive estão associadas a diferentes unidades temáticas (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Estatística e Probabilidade).

No presente estudo foram investigadas apenas questões inerentes a duas das sete habilidades que contemplam as avaliações enfocadas, em especial aquelas habilidades que eram idênticas em ambas as avaliações. Elas estão inseridas nas unidades temáticas denominadas “Números” e “Grandezas e Medidas”:

Habilidade 1 - Registrar, comparar e ordenar números racionais não negativos nas formas fracionária, decimal e percentual, estabelecendo relações entre essas representações; e, **Habilidade 2** - Resolver situações-problema que envolvem as grandezas comprimento e área e as relações entre as unidades usuais de medida dessas grandezas. Também se utilizou como critério de seleção das questões identificadas as que apresentassem uma estrutura de formulação correlata nos dois processos avaliativos explicitados, o que contabilizou, portanto, 3 questões a serem investigadas (sendo 1 questão referente a primeira habilidade e duas inerentes a segunda).

Para a coleta dos dados utilizou-se uma ficha-síntese (**Quadro 1**), que serviu de suporte para a condensação das informações apuradas. A seguir, apresentamo-la sinteticamente:

Questão	1
Itens avaliados	
Percentual de acertos	
Unidade temática	
Habilidade correlacionada	
Objeto(s) de conhecimento envolvidos	
Percentuais assinalados pelos alunos para cada alternativa	
sugestão para o trabalho com a questão (em documentos oficiais relativos a educação, artigos científicos, dissertações, teses, etc).	

Quadro 1: Ficha-síntese utilizada para a coleta dos dados inerentes as questões identificadas

Fonte: Instrumento de coleta de dados elaborado pelos autores do estudo

De posse destas informações, foi possível a elaboração das seguintes categorias de análise dos dados: relações entre as representações fracionária e percentual dos números racionais; situações-problema envolvendo a grandeza comprimento; situações-problema envolvendo a grandezas área em figuras planas com malhas

quadriculadas. A análise destas categorias foi feita com o suporte de documentos oficiais que dão sustentação ao ensino das habilidades explicitadas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Matemática/Anos Finais); Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (Matemática/Matemática/Anos Finais); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, Currículo do Estado de Pernambuco (Ensino Fundamental). Autores da literatura especializada sobre o tema também contribuíram para a fundamentação dos dados identificados, como é o caso de Facco (2003); Santos (2014); e, Curty (2016).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Relações entre as representações fracionária e percentual dos números racionais

As questões ora apresentadas referem-se especificamente a unidade temática denominada Números e, em particular, a habilidade que discute sobre as relações entre as diferentes representações dos números racionais, em especial aqueles que são expressos nas formas fracionária e percentual.

A professora de Matemática do 6º ano organizou a classe em grupos para que fizessem um trabalho em equipe. Depois de uma semana, pediu que cada grupo escrevesse, em um cartaz, que fração do trabalho já tinham realizado. Veja os cartazes:

Grupo 1
 $\frac{1}{2}$

Grupo 2
 $\frac{2}{3}$

Grupo 3
 $\frac{1}{5}$

Grupo 4
 $\frac{1}{3}$

2 Quem já realizou 50% ou mais do trabalho são os grupos:

A) 1 e 2 B) 2 e 3 C) 3 e 4 D) 1 e 3

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (dez/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

2 O quadro mostra quantas tortas de cada tipo foram vendidas por uma lanchonete na semana passada:

TORTAS	QUANTIDADE VENDIDA
Camarão	15
Carne	25
Frango	30
Legumes	20
Palmito	10
TOTAL	100

Das 100 tortas vendidas, as de frango representam

A) $\frac{3}{10}$ ou 30% do total.
 B) $\frac{1}{3}$ ou 10% do total.
 C) $\frac{1}{30}$ ou 30% do total.
 D) $\frac{10}{13}$ ou 10% do total.

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (dez/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

Observou-se que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Caruaru (PE) avançaram significativamente entre uma avaliação e outra no que se refere a exploração destes conceitos matemáticos. Na avaliação de matemática (junho/2018), por exemplo, detectou-se que dos 3060 estudantes que fizeram esta avaliação apenas 22,7% deles assinalaram a alternativa correta (A), ou seja, cerca de 695 estudantes conseguiram acertar tal questão. Já na de dezembro/2018, identificou-se que os mesmos estudantes, ao se depararem com situações-problema que envolvia as relações entre representações de números racionais, apresentaram conhecimento bem mais elevados: dos 2994 estudantes que realizaram esta avaliação observou-se que um percentual de 60% deles acertou a questão enfocada (aproximadamente 1796 alunos) marcando a alternativa (A).

Apesar dos avanços neste conceito matemático específico, identificou-se um razoável contingente de estudantes que ainda erraram questões dessa natureza. Na primeira avaliação, por exemplo, observou-se os seguintes percentuais de erros por alternativa: (B) 52,1% (cerca de 1594 estudantes); (C) 20% (cerca de 612 estudantes); e, (D), 5% (aprox. 153 estudantes). Os outros 0,2% (cerca de 6 estudantes) assinalaram mais de uma alternativa por questão ou deixaram em branco. Na segunda avaliação, identificou-se, da mesma forma, que os estudantes assinalaram de forma equivocada as seguintes alternativas: (B) 6,4% (cerca de 192 estudantes); (C) 30,5%, (aprox.. 913 estudantes); (D), 2,8%, (cerca de 84 estudantes). Cerca de 0,3% deles assinalaram mais de uma alternativa ou deixaram em branco a questão supracitada, ou seja, um contingente de 9 estudantes.

Estes equívocos em problemas desta natureza ocorrem, por vezes, segundo Curty (2016), pelo fato de os professores trabalharem estes objetos de conhecimento de forma isolada, o que impossibilita o estudante de identificar e associar as diferentes representações dos números racionais. As regras e os procedimentos operacionais utilizados na exploração destes números também se apresentam como outro fator que limita a compreensão dos estudantes neste campo numérico, conforme ressalta esta pesquisadora.

A recomendação que vem sendo feita para enfrentar tais dificuldades no campo dos números racionais é que o professor trabalhe articuladamente as diferentes representações que envolvem estes números, sobretudo em situações-problema de estatística sobre preferências - como é o caso de compreender que 15% de preferência a um candidato em uma eleição pode indicar que 15 em cada 100 preferem aquele candidato e isso se representa também pela escrita $15/100$ - ou ainda que construa a relação de equivalência entre estas representações - 25% correspondem a $\frac{1}{4}$ e 50% correspondem a $\frac{1}{2}$. O uso de materiais manipulativos (a exemplo do tangran) também contribui na exploração destes conceitos matemáticos, pois ele facilita não somente a visualização, como também permite ao estudante ir

construindo paulatinamente ideias abstratas da matemática (BRASIL, BNCC, 2017).

4.2 Situações-problema envolvendo a grandeza comprimento

As questões a seguir, que pertencem a unidade temática Grandezas e Medidas, apoiam-se na habilidade que trata das situações-problema envolvendo a grandeza comprimento, de modo que tanto a primeira quanto a segunda questão aborda as relações entre as unidades de medida inerentes a essa grandeza em particular.

17) Veja na tabela a distância em km, por rodovias, entre Brasília e duas outras cidades do Brasil:

CIDADES		DISTÂNCIA (KM)
Brasília (DF)	Rio de Janeiro (RJ)	1 168
Brasília (DF)	Cuiabá (MT)	1 138

A diferença entre essas duas distâncias, em metros, é de

A) 30 B) 300 C) 3 000 D) 30 000

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (jun/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

12) A Maratona Internacional de Porto Alegre é uma corrida de rua que acontece anualmente naquela cidade. Os participantes correm um percurso de 42,5 km. Esse percurso equivale a:

A) 42 500 m B) 4 200 m C) 4 250 m D) 425 m

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (dez/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

Observou-se que os estudantes do nível escolar supracitado obtiveram avanços significativos a partir destas duas questões analisadas. Na avaliação de junho/2018, dos 3060 estudantes que compunham este ano escolar, apenas 7,1% marcou a alternativa correta (D), ou seja, tão somente 216 estudantes acertaram esta questão. Fazendo-se uma comparação entre esta avaliação e a que ocorreu em dezembro deste mesmo ano identificou-se um avanço significativo destes estudantes no objeto de conhecimento focado, pois, nesta última avaliação detectou-se que 64,1% deles marcaram a alternativa correta (A), representando, portanto, um contingente de 1919 estudantes dos 2994 que fizeram a referida avaliação. Estes números apontam um crescimento de mais de 50% no desempenho dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Caruaru (PE), em especial no que se refere as transformações entre unidades de medida de comprimento.

Todavia, o percentual de estudantes do ano escolar focado que não responderam corretamente as questões explicitadas ainda é elevado, o que merece, de fato, atenção por parte dos professores e de responsáveis pela aprendizagem dos mesmos. Na primeira avaliação, por exemplo, constatou-se

os seguintes percentuais de erros: (A) 59,8% (cerca de 1829 estudantes); (B) 15,3% (um contingente de 469 estudantes); (C) 17,5% (aprox., 537 estudantes). Os outros 0,3% (cerca de 9 estudantes) assinalaram mais de uma alternativa por questão ou deixaram em branco. Na segunda avaliação, foram assinaladas, de forma equivocada, as seguintes alternativas: (B) 6,2% (cerca de 186 estudantes); (C) 15,2% (cerca de 455 estudantes); (D) 14,2% (cerca de 425 estudantes); e, 0,3% (cerca de 9 estudantes), deixaram em branco ou assinalaram mais de uma alternativa. Os números apontam uma significativa queda no percentual de erros em relação à avaliação de junho/2018, porém um contingente de 35,9% dos estudantes ainda apresentam dificuldades nessa habilidade específica.

Uma maneira de ultrapassar esses obstáculos detectados e, sobretudo, desenvolver com competência habilidades dessa natureza, é iniciar um trabalho pedagógico com estimativas de quantidades, pois isso implica dar privilégio “as atividades de resolução de problemas e a prática de estimativas” em detrimento “da memorização sem compreensão de fórmulas e de conversões entre diferentes unidades de medidas, muitas vezes pouco usuais” (BRASIL, 1998, p. 69).

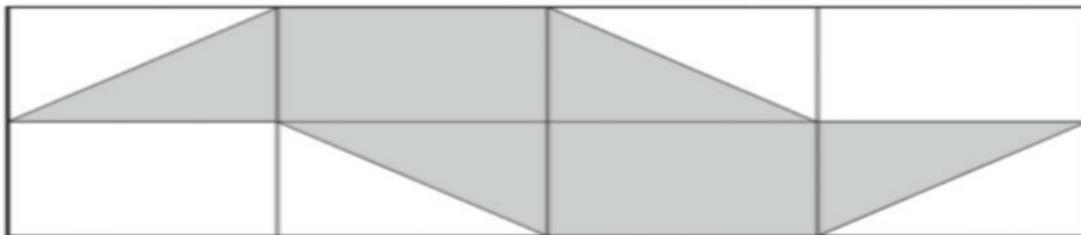
Ou seja, eles necessitam estimar determinadas distâncias, que, num momento futuro, sejam comprovadas na prática. A partir disso, sugere-se que sejam exploradas situações em que os estudantes percebam que determinados instrumentos de medida (por exemplo: a régua) são insuficientes para medir com precisão distâncias muito grandes, despertando neles não somente para a necessidade de instrumentos de medidas convencionais, mas também para as relações estabelecidas entre as unidades de medida.

4.3 Situações-problema envolvendo a grandezas área em figuras planas

As questões abaixo focam na habilidade de área a partir da malha quadriculada e são correlacionadas a unidade temática Grandezas e Medidas.

PARA RESPONDER AS QUESTÕES 7 E 8, UTILIZE AS INFORMAÇÕES ABAIXO.

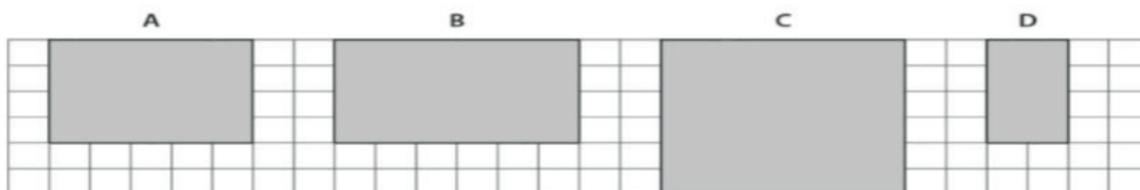
Algumas calçadas da cidade de São Paulo são revestidas com lajotas retangulares formadas por oito quadrados que reproduzem, na sua parte escura, o mapa estilizado do estado. O lado de cada quadrado mede 20 cm e cada quadrado tem 400 cm² de área.



- 7 A parte escura dessa lajota tem área equivalente a:
- A) 400 cm²
 - B) 800 cm²
 - C) 1 600 cm²
 - D) 3 200 cm²

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (jun/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

- 10 A sala de uma casa tem 24 metros quadrados de área. Ela foi desenhada na malha, onde cada quadradinho representa 1 metro quadrado.



A figura que pode representar essa sala é:

- A) Figura A
- B) Figura B
- C) Figura C
- D) Figura D

Fonte: Avaliação de Matemática do 6º ano (dez/2018) do Instituto de Qualidade no Ensino

Constatou-se que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Caruaru (PE) obtiveram um aumento significativo em seus desempenhos entre as avaliações de junho e dezembro de 2018 no que se refere as situações-problema sobre a grandeza área. Dos 3060 estudantes que fizeram a avaliação de junho/2018, identificou-se que 37,7% deles (aprox.. 1154) acertaram a questão supracitada marcando a alternativa correta (C). Comparando-se este resultado com o que foi alcançado na avaliação de dezembro/2018, inclusive no que se refere a esta mesma habilidade, verifica-se que os estudantes tiveram um crescimento no desempenho de aprendizagem: dos 2994 que foram avaliados nesta última avaliação, 1572 deles optaram pela alternativa correta (B), que representa 52,5% dos estudantes em relação ao total.

Contudo, apesar de constatado um crescimento na aprendizagem dos estudantes entre uma avaliação e outra nesta habilidade específica da área de matemática, evidencia-se a necessidade de uma maior atenção com aqueles que não atingiram o desempenho desejado. Na primeira avaliação, os percentuais de

erros por alternativas foram: (A) 24% (cerca de 734 estudantes); (B) 29% (cerca de 888 estudantes); e, (D) 9% (cerca de 274 estudantes); e, os outros 0,3% (cerca de 9 estudantes) assinalaram mais de uma alternativa por questão ou deixaram em branco. Juntando-se esses percentuais aferidos, tinha-se, naquele momento específico, aproximadamente 62,3% estudantes (cerca de 1905) com fragilidades nessa habilidade, representando, portanto, um ponto de atenção a ser ultrapassado.

Já na segunda avaliação, que obteve menor incidência de erros por alternativa, os percentuais foram os seguintes: (A) 9,8% (cerca de 293 estudantes); (C) 34,4% (cerca de 1030 estudantes); e, (D) 3,1% (cerca de 93 estudantes). Os que assinalaram mais de uma alternativa por questão ou deixaram em branco foram 0,2% (aproximadamente 6 estudantes). Apesar de os percentuais de erros terem reduzido em relação a avaliação anterior – juntando-se eles tem-se aproximadamente 47,5% estudantes (cerca de 1422) que erraram esta questão – ainda é considerável o número de estudantes que precisam desenvolver com competência essa habilidade, o que exige, a utilização de outros recursos didáticos que permitam ultrapassar essa barreira epistemológica.

Esta dificuldade que ainda persiste em boa parte dos estudantes da Educação Básica, conforme aponta Santos (2014), está associada, entre outras coisas, a má formação dos professores de matemática quanto ao domínio e clareza deste assunto em particular, o que repercute de maneira direta na aprendizagem dos estudantes. A autora levanta a hipótese que a deficiência na formação destes profissionais pode ser um fator que vem contribuindo para uma abordagem superficial destes conceitos, uma vez que interfere, em maior ou menor quantidade, na prática docente realizada em sala de aula. Tal deficiência exige que se explore este conteúdo da área de matemática de forma mais intensa nos processos de formação continuada de professores (FACCO, 2003), podendo, assim, superar certos obstáculos que ainda imperam no ensino tradicional deste objeto de estudo em particular, como é o caso da memorização de fórmulas e aplicação de regras prontas em problemas matemáticos.

Em situações-problema que envolva os conceitos de área torna-se relevante a utilização do material concreto associado ao cotidiano dos estudantes, conforme vem sendo recomendado nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco e no Currículo do Ensino Fundamental deste estado. Este encaminhamento possibilita aos estudantes não somente construir o conceito que ora está se desenvolvendo no contexto escolar, como também, junto a seus colegas de sala, refletirem coletivamente sobre as situações reais que lhes são apresentadas. O uso de diversos instrumentos de medida de comprimento (régua, trena, fita métrica, entre outros) com o intuito de explorar cálculo da área de diferentes objetos que compõem a sala de aula (janela, porta, quadro branco, birô, etc.) torna-se bastante significativo na exploração desta

habilidade da matemática, sobretudo numa fase inicial com os estudantes do Ensino Fundamental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz um panorama dos resultados das questões inerentes as avaliações de matemática de junho de 2018 e dezembro deste mesmo ano, particularmente aquelas aplicadas a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Caruaru (PE). Estas avaliações são produzidas por profissionais vinculados ao Instituto de Qualidade no Ensino (IQE). Os resultados apontam, de um modo geral, que estes estudantes avançaram de forma significativa nas questões investigadas, atingindo, em alguns casos, patamares elevados de aprendizagem. Isso ocorreu, sobretudo, nas habilidades que tratavam das relações entre os números racionais expressos nas formas fracionária e percentual e nas transformações entre unidades de medida de comprimento. A grandeza área também apresentou crescimento entre uma avaliação e outra, sobretudo naquelas questões que envolvia malhas quadriculadas.

Essa melhoria nos resultados tem a ver com as iniciativas tomadas pelos formadores do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) junto aos professores formadores da secretaria de educação deste município. No ínterim entre junho de 2018 a dezembro deste mesmo ano, promoveram-se, nas formações ofertadas a professores de matemática da rede pública de Caruaru (PE), amplas discussões sobre os temas enfocados, inclusive com reflexões conjuntas sobre a abordagem destas questões no lócus escolar. Além disso, oportunizou-se aos estudantes da rede pública deste município a mobilização dos conteúdos investigados por meio de sequências didáticas¹ (SDs), bem como participaram de oficinas direcionadas a tais objetos de conhecimento, com o apoio de professores de sala de aula e formadores da Secretaria de Educação.

Nós, formadores da Secretaria de Educação de Caruaru (SEDUC) e corresponsáveis pela mobilização do Programa Qualiescola (IQE) neste município, salientamos que este resultado alcançado também é fruto de um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da área de educação - a exemplo de professores formadores do IQE e da secretaria de educação, bem como professores de sala de aula. Isso mostra que ações conjuntas podem, em médio e longo prazo, ter reflexos enormes nas instituições de ensino da Educação Básica de todo o país.

1. As sequências didáticas, na perspectiva do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), tem a finalidade de prevenir ou mesmo corrigir certos obstáculos dos estudantes na aquisição de um determinado conceito matemático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 148 p.

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

CURTY, A. C. S. **Números racionais e suas diferentes representações**. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciência e Tecnologia, Laboratório de Ciências Matemática, Campos dos Goytacazes, 2016.

FACCO, S. R. **Conceito de área: uma proposta de ensino aprendizagem**. 2003. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Matemática para o Ensino Fundamental e Médio**. 2012, 148p.

_____, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Pernambuco, 2018.

SANTOS, J. A. S. Problemas de ensino e de aprendizagem em perímetro e área de figuras planas. **REVMAT**, Florianópolis (SC), v.9, n.1, p.224-238, 201

O DESPERTAR DA LIBERDADE, O USO DE FACEBOOK PARA A PROMOÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS: OLHARES E REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FEIRA DE SANTANA - BAHIA

Data de aceite: 27/03/2020

Patrícia Trindade Nunes Tavares

Mestra em Educação pela Universidade Interamericana – PY; Pós Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira; Pós Graduada em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Graduada em Letras Vernáculas pela UEFS; Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia, patriciatnt@hotmail.com.

RESUMO: O Presente estudo é fruto da pesquisa em andamento do Mestrado em Ciências da Educação é exponeceado no uso das tecnologias da informação e comunicação através do uso do *Facebook* para a promoção das práticas leitoras e escritoras no espaço escolar. Traçou-se como objetivo geral do estudo: Analisar como as tecnologias da comunicação e informação – TICs através do *Facebook*, no espaço escolar, promovem as práticas de leitura e escrita numa escola pública de Feira de Santana – BA. A metodologia utilizada foi com base na pesquisa qualitativa, como técnica de recolha de dados: observação, questionário e a entrevista semiestruturada. Os procedimentos para interpretação dos dados foram respaldados na Análise do Conteúdo,

Bardin (1977). A abordagem teórica e conceitual foi fundamentada, principalmente, nos estudos de Paulino (2001), Grossi (2008), Lévy (2011), Chartier (1998). entre outros. Pelos dados e análises realizadas, foi possível constatar que A produção de um texto de forma coletiva é um processo que exige gerar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar num consenso. Conclui-se que as TICs através do *Facebook* tornam viáveis novas formas de aprendizagem, de construção, de registro e armazenamento do conhecimento, possibilitando, assim, maior facilidade em seu acesso, comunicação e uso no dia a dia. Além disso, a tecnologia nos oportuniza uma interatividade antes não permitida pelos demais meios de comunicação, haja vista a possibilidade de o usuário interagir com aquele que envia ou recebe a informação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Comunicação e Informação, *Facebook*, Práticas leitoras e escritoras.

ABSTRACT: The present study is the result of the ongoing research of the Master of Science in Education is exposed in the use of information and communication technologies through the use of Facebook to promote reading and writing practices in the school space. The general

objective of the study was: To analyze how communication and information technologies - ICTs through Facebook, in the school space, promote reading and writing practices in a public school in Feira de Santana - BA. The methodology used was based on qualitative research as a data collection technique: observation, questionnaire and semi-structured interview. Procedures for data interpretation were supported by Content Analysis, Bardin (1977). The theoretical and conceptual approach was based mainly on the studies of Paulino (2001), Grossi (2008), Lévy (2011), Chartier (1998). among others. From the data and analysis performed, it was found that The production of a text in a collective way is a process that requires generating ideas, confronting them with others and often entering into negotiations to reach a consensus. It is concluded that ICTs through Facebook make viable new ways of learning, building, registering and storing knowledge, thus making it easier to access, communicate and use in everyday life. In addition, technology provides us with interactivity previously not allowed by other media, given the possibility of the user interacting with the one who sends or receives the information.

KEYWORDS: Communication and Information Technologies, Facebook, Readers and Writers Practices.

INTRODUÇÃO

Há vários motivos para a utilização das redes sociais em educação. Em primeiro lugar, elas são o habitat dos nossos alunos, eles já estão lá, já sabem utilizá-las, estão familiarizados com vários recursos, acessam-nas com frequência, o que facilita atividades realizadas nas redes. Além disso, as redes sociais têm um potencial incrível para gerar interação, que é um dos nossos desejos principais em educação. Aliás, precisamos formar alunos para trabalhar em grupos, pois a sociedade contemporânea valoriza muito o coletivo.

O *Facebook* é a rede social mais popular do planeta, nossos alunos passam grande parte do tempo conectado, principalmente agora com os dispositivos móveis, os *smartphones* com conectividade sem fio, os alunos podem acessar o *Facebook* de qualquer lugar e a qualquer hora. As escolas não podem desperdiçar esta oportunidade e as diversas possibilidades de aprendizagem que esta plataforma oferece.

Este estudo pretende espaço escolar, promovem as práticas de leitura e escrita numa escola pública de Feira de Santana – BA. A metodologia utilizada foi com base na pesquisa qualitativa, como técnica de recolha de dados: observação, questionário e a entrevista semiestruturada. Os procedimentos para interpretação dos dados foram respaldados na Análise do Conteúdo, Bardin (1977). Compreende-se que o desafio do professor é procurar motivar os alunos para a leitura de gêneros textuais

diversificados. Diante disso, percebe-se que os estudantes utilizam a internet para ler, escrever, opinar, pesquisar, compartilhar, divertir-se e informar-se.

Com isso, surge um novo desafio, atrelar leitura e internet com fins educacionais, voltados para o ensino. A leitura é uma atividade representativa para a vida do ser humano, através dela adquirem-se novos conhecimentos e diversas aprendizagens indispensáveis para o nosso crescimento tanto social, quanto cultural e intelectual. O ensino de leitura na escola precisa promover a construção de leitores críticos, capazes de argumentar, analisar e dissertar com veemência sobre assuntos diversos, considerando, para tanto, seus processos de formação, como também seus contextos socioeconômicos e políticos, elementos que os caracterizam.

A leitura continua sendo uma das grandes preocupações dos pesquisadores e professores com relação ao ensino dentro do ambiente escolar, principalmente na atualidade, na qual os alunos estão conectados com o mundo. Precisa-se perceber qual a importância e quais dimensões a prática de ensino tem ocupado tanto no espaço educacional quanto fora dele. Infelizmente, parece que a leitura, na maioria das vezes, é ensinada na escola como pretexto para trabalhar outros conteúdos de Língua Portuguesa e acaba distanciando-se do seu verdadeiro significado.

METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa e com a técnica análise de conteúdo baseada em Bardin (1977). Os dados obtidos por meio de aplicação de questionário e entrevista aos alunos do 9º ano de uma escola pública em Feira de Santana Bahia. Os participantes da pesquisa e da intervenção pertencem às classes baixa e média. A maioria tem contato direto com a internet, principalmente através de celulares. Demonstram gosto pela leitura rápida e abreviada das mensagens via internet, porém, muitas vezes, apresentam aversão às atividades de leitura na sala de aula.

A metodologia qualitativa, parte do pressuposto de que tanto os pesquisadores como os pesquisados têm representações e noções coerentes em relação ao universo vivido e experimentado no seu cotidiano. O método se constitui como um fenômeno que é construído pela subjetividade humana e pelos significados culturais e afetivos, particulares e coletivos. Esse método valoriza a criatividade do pesquisador na condução de todo o processo da pesquisa, e se caracteriza como método não linear e mais flexível.

Os métodos qualitativos representam as grandes possibilidades de operacionalização das concepções que emergem dos novos paradigmas. Esses métodos têm como foco interrogar sobre fenômenos que ocorrem com seres humanos na vida social, mas especialmente a construção de marcas teóricas, a partir das próprias informações da realidade estudada e que, posteriormente,

O autor explicita que a metodologia qualitativa é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada, visando em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

A pesquisa qualitativa com a vertente de campo alinha ao objeto de estudo uma vez que o ensino de leitura, parte da concepção da leitura como interação, na qual o leitor se coloca como sujeito e também concebe o autor como sujeito. Nesse sentido, a leitura deve assumir o papel de núcleo principal na vida do ser humano e, para isso, precisa contar com um ensino motivador, que desenvolva no aluno capacidades, competências e habilidades imprescindíveis para sua inserção social. É através da atividade leitora que o aluno consegue desenvolver suas potencialidades comunicativas e torna-se apto a adentrar no campo da significação e da expressão verbal, seja através da leitura e/ou da escrita.

Foram empregadas duas modalidades de instrumentos, conforme exposto: Instrumento 1: questionário, com perguntas abertas e fechadas, teve como principal objetivo realizar um diagnóstico a fim de conhecer o perfil dos alunos e sua relação com a leitura, a internet e as redes sociais, prioritariamente o Facebook.

O instrumento 2: registro das mensagens no grupo criado pelo professor pesquisador no Facebook. Pensando em utilizar o Facebook para disponibilizar textos, vídeos, slides, fazer comentários e discussões dos mesmos, além de produções colaborativas e trocas de conhecimentos que estavam relacionados com os conteúdos trabalhados em sala de aula, de maneira complementar. E o instrumento 3: Será a entrevista gravada ao fim da pesquisa com todos os alunos expondo a experiência com o uso da rede social *Facebook* e as práticas leitoras e escritoras conquistadas.

Assim, através do grupo, os alunos podem debater e discutir virtualmente textos, vídeos, imagens sobre temas do cotidiano, desenvolvendo o senso crítico, incentivando e propondo a leitura de diversos gêneros textuais utilizando a rede social Facebook, compartilhando textos e fazendo análises interpretativas virtuais.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E A COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS

No início do século XXI, vive-se a cibercultura, e precisa habituar-se a suas características peculiares, uma vez que são propostas novas relações com o saber, agora virtualizado, desmaterializado. As novas tecnologias da informação e da

comunicação modificaram o modo pelo qual se observa o mundo. E mudam também a forma como se lidam com a informação e as práticas educativas.

A internet passou a ser, de acordo Castells (2016), a base tecnológica para a forma organizacional da era da informação, com a sociedade em rede o indivíduo se transforma no cidadão conectado, numa encruzilhada de fluxos de informações e conhecimentos cada vez mais densos e velozes.

É o começo de uma nova existência e, sem dúvida, o início de uma nova era, a era da informação, marcada pela autonomia da cultura vis-à-vis as bases materiais de nossa existência. (CASTELLS, 2016, p. 361)

Há vários motivos para a utilização das redes sociais em educação, em primeiro lugar, elas são o habitat dos nossos alunos, eles já estão lá, já sabem utilizá-las, estão familiarizados com vários recursos, acessam-nas com frequência, o que facilita atividades realizadas nas redes. Além disso, as redes sociais têm um potencial incrível para gerar interação, que é um dos nossos desejos principais em educação. Aliás, precisamos formar alunos para trabalhar em grupos, pois a sociedade contemporânea valoriza muito o coletivo.

As escolas não podem desperdiçar esta oportunidade e as diversas possibilidades pedagógicas da Língua Portuguesa e suas interfaces com práticas de leitura, interpretação e de produção textual com os alunos, tendo em vista a utilização por eles da rede social de relacionamento *Facebook*, de forma frequente e fora do contexto escolar. Permitindo tirar proveito das suas múltiplas potencialidades enquanto espaço de interação e de partilha, ir ao encontro dos interesses dos alunos e simultaneamente promover a aprendizagem colaborativa.

Segundo Paulino (2001),

As leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvendo, como se viu, diferentes saberes. Se os textos se diversificam, também as leituras devem ser diferentes. (PAULINO, 2001, p.156),

Compreende-se que o desafio do professor é procurar motivar os alunos para a leitura de gêneros textuais diversificados. Diante disso, percebe-se que os estudantes utilizam a internet para ler, escrever, opinar, pesquisar, compartilhar, divertir-se e informar-se. Com isso, surge um novo desafio, atrelar leitura e internet com fins educacionais, voltados para o ensino.

Um processo primordial para a melhoria no desenvolvimento da escrita é a leitura, mas, o que vale a pena ressaltar é que ambas não podem ser usadas somente como decodificador de símbolos. Ambas devem ser usadas para ampliar a visão de mundo do aluno tendo em vista que a leitura nos rodeia de forma que ultrapassa a sala de aula. É possível ensinar a escrever textos e a se expressar em situações públicas, quer sejam escolares, quer não.

O ato de ler faz com que o aluno tenha respostas para o mundo e para o

que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido. Desta forma, se o jovem é estimulado a ler desde cedo ele com certeza será um jovem questionador e crítico, assim, a pessoa que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto. Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos.

[...] É nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03)

A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante. No entanto, a apresentação da leitura para os jovens deve ser feita de uma maneira diferenciada e atraente, para que eles possam ter uma visão prazerosa a respeito do ato de ler, de modo que seja um prazer e se torne um hábito, não sendo visto como algo obrigatório.

A leitura e a escrita na era digital são tão intrínsecas ao cotidiano que nem se percebe que, ao ligar o computador ou desbloquear a tela do celular, há uma leitura quase imediata. Enquanto estiverem conectadas à Internet, as pessoas estão lendo. Muito provavelmente, quando se recebe uma mensagem, responde-se, escrevendo. Mesmo que não seja a escrita tradicional, com papel e caneta, ela acontece com muita frequência.

É neste clima cibernético que surge o hipertexto, um documento eletrônico composto de unidades textuais interconectados que formam uma rede de estrutura não linear, por meio de links, que são as conexões feitas entre nós em um hipertexto. Os links podem ser trechos, palavras, figuras, imagens ou sons no mesmo documento ou em outro documento hipertexto. Formado por uma série de parágrafos conectados eletronicamente entre si e com outros textos, através de múltiplas ramificações, trajetórias e enlaces, permite uma conexão mais próxima entre a forma do pensamento humano e sua representação escrita. (LÉVY, 2011).

O hipertexto, usado como recurso tecnológico, é um instrumento pedagógico eficaz para o indivíduo construir seus sentidos e significar o mundo através de uma relação compartilhada, coletiva e social. Debruçar sobre o universo do digital nos conduz a atentar-se mais a atuação do corpo nessas formas de leitura. Chartier (1998) elucida:

A leitura é sempre apropriação, invenção produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que

desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 7).

A busca crescente de respostas aos processos de interação e adaptação às novas TICs tem despertado a preocupação de organizações de ensino, no que se refere à conectividade das instituições com o seu público, utilizando as mídias sociais. A rede social *Facebook*, através dos diversos recursos disponíveis para seus usuários, apresenta uma grande potencialidade pedagógica do hipertexto, com uma grande variedade de gêneros textuais, tanto os gêneros textuais tradicionais trabalhados em sala de aula, como os gêneros textuais oriundos do mundo virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se em andamento, porém com base nos dados já coletados através do questionário e da criação do grupo fechado no Facebook para as produções de leitura e escrita. . Neste grupo qualquer pessoa no Facebook pôde ver o nome do grupo, seus membros e as pessoas convidada pelo moderador (professor) a participar do grupo, mas apenas os membros podem ver as publicações. Desta forma, os alunos podem interagir e se expressar livremente, sem constrangimentos e também incentivar os mais tímidos a manifestarem suas opiniões. Foram convidados a participar desta atividade os alunos do 9º ano de uma escola pública em Feira de Santana na Bahia.

Elencamos nesta pesquisa três categorias de análises baseadas nos estudos de Bardin (1977), a saber: A efetivação das práticas leitoras e escritoras através dos gêneros textuais promovidos pelo *Facebook*; O despertar da liberdade: os gêneros textuais como propulsa para a formação da competência leitora e escritora e a Produção colaborativa e a conexão com as produções textuais no *Facebook*.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Para Castells (2016) As relações pessoais estabelecidas pelas redes sociais digitais possuem peculiaridades, sendo diferentes daquelas estabelecidas face a face, uma vez que o distanciamento físico favorece o anonimato, não sendo possível de imediato conhecer o corpo físico e a personalidade do ator. Porém é notório a interatividade na comunicação dos membros da rede social, a atividade da imagem acima do Grupo Português Virtual, tem o objetivo de motivar os alunos a dialogar e interpretar diversos gêneros textuais.

Para trabalhar com a produção colaborativa foi utilizado o Docs, este recurso permite que as pessoas coletivamente escrevam e editem notas com o outro. Semelhante a um wiki, podem ser visualizadas e editadas por todos os membros do grupo, e qualquer membro do grupo pode adicionar ou remover seções da Doc.

A Gravidez na adolescência. ✎ Editar

De Sara Soares em Sábado, 18 de julho 10h 01, 17:01

Na adolescência muitos garotos e garotas começam a ter relações sexuais, isso prejudica muito porque nem todos se previnem do pior. Eles podem pegar Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) como: HIV, HPV etc. Mas o pior mesmo é se alguma adolescente engravidar, essa garota não tem idade, corpo, preparação etc., para ser mãe muitas delas param de estudar pelo fato de terem engravidado.

Muitos desses casos são pais menores de idade e maiores também que vira um crime, eu particularmente tenho uma tia que teve seu primeiro filho com 13 anos, isso quase destruiu com a vida dela, pois ela teve um filho muito cedo, minha irmã engravidou da primeira filha com 17 anos. Com isso ambas pararam de estudar, minha tia já se formou mas a minha irmã não. Isso se elas tivessem se prevenido não teria acontecido.

Algumas meninas da nossa escola também engravidaram e pararam de estudar. Bom voltando, eu acho que adolescente algum é para estar tendo relações sexuais mas se querem ter tudo bem, nada contra. Para mim, ter relações sexuais é coisa para adultos que já têm uma mente avançada ou melhor a cabeça no lugar como dizemos, eles se previnem usando preservativo, anticoncepcionais etc., não para menos sem contar que não bonitinho uma garota começa a se relacionar sexualmente tão novinha. Muitas dessas garotas por motivos de não terem uma vida boa começam a se prostituir que só piora a situação delas. Para os pais de muitos(as) um garoto ter relações sexuais é normal ele vira o homem etc., mas uma garota muitas vezes é colocada para fora de casa.

Bom para encerrar minha opinião é: meninas não começam as suas relações sexuais cedo e se começarem se previnem porque o fato de engravidar não é bom, mas, pegar uma doença sem cura como o HIV é pior.

Sara Soares.

👤 Você e Samira Silva 5 comentários

👍 Curtir 💬 Comentar

 **Patriola Trindade** Muito bom!
Curtir · Responder · 1

 **Sara Soares** Recebi a nota máxima né??
Curtir · Responder · 1

 **Patriola Trindade** Kkkkk vc foi a unica por enquanto.
Curtir · Responder · 1

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Na página do grupo para os alunos produzirem os hipertextos foram disponibilizados textos, vídeos e imagens sempre com um questionamento inicial para os alunos. As postagens foram feitas de acordo as temáticas discutidas em sala de aula e dos conteúdos programáticos (figuras de linguagem, regência verbal e concordância verbal e nominal). De acordo com as participações e discussões foram feitas outras perguntas acerca do conteúdo, a fim de dinamizar a discussão. Os alunos também puderam publicar materiais que julgaram pertinentes.

Para Lévy (2011) o hipertexto é formado por uma série de parágrafos conectados eletronicamente entre si e com outros textos, através de múltiplas ramificações, trajetórias e enlaces, permite uma conexão mais próxima entre a forma do pensamento humano e sua representação escrita. A leitura não é mais linear e se converte agora em outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar.

Assim, o hipertexto realmente nos permite fazer “leitura em diferentes direções”

e este não deixa de ser mais uma oportunidade de construir uma sala de aula aberta, plural, capaz de produzir uma construção coletiva, cooperativa e também interativa, onde professores e alunos aprendem juntos, estabelecem relações próprias e navegam por caminhos diversos, pesquisando, criando, dando um novo rumo à leitura e a escrita.

Um recurso do *Facebook* muito interessante é o Chat. Este recurso permite que os membros do grupo conversem em tempo real, além de poder criar conversas em grupo, facilitando as discussões de determinados assuntos e/ou trabalhos. Chats e orientações foram agendados com antecedência para tirar dúvidas sobre os conteúdos ou discutir um tema ministrado em sala de aula. A vantagem de fazer um chat para tirar dúvidas online é a facilidade de reunir os alunos em um mesmo lugar sem que haja a necessidade do deslocamento físico.

Os alunos também puderam enviar trabalhos, já editados no computador em um programa de editor de texto, no power point ou qualquer outro programa que tenha sido solicitado pelo professor, através do download da caixa de mensagem.

Em sala de aula, houve sempre um momento para socialização das experiências on-line, quando os alunos puderam emitir suas opiniões, criticarem e fazer sugestões para as próximas publicações. No encerramento da pesquisa será utilizada a entrevista face a face gravada em vídeo com os alunos, onde deverão expor suas impressões sobre as atividades desenvolvidas no grupo do Facebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da informática, multiplicaram-se as vias de informação e seus meios de acesso. Todos os participantes de uma rede de comunicação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação exercem papéis diversificados em um momento ou outro e mesmo simultaneamente durante as interações estabelecidas. O texto transformou-se em hipertexto, adquirindo o caráter de mobilidade, não linearidade, transitoriedade, instantaneidade, conexão e contínua construção.

A cultura digital modifica o ritmo comunicacional, altera as relações de tempo e espaço, providencia novas linguagens e inaugura hábitos de leitura e escrita. Há uma necessidade de há escola pautar nos currículos o trabalho com as TICs e selecionar, jogos, aplicativos, softwares, redes sociais que despertem nos alunos a aprendizagem, e, sobretudo o gosto pela leitura e escrita.

Trabalhar com Facebook foi muito gratificante, os alunos ficaram muito motivados, alunos que tinham uma participação tímida em sala de aula, no grupo mostraram grande desenvoltura, com excelente participação. Os comentários dos alunos que participaram do grupo na escola deixaram os outros alunos curiosos

e com vontade de participar. Os alunos tiveram participação ativa nas discussões sobre temáticas atuais, nas atividades de estudo da língua sempre mostrando conhecimento do conteúdo estudado em classe. Quando um aluno cometia um equívoco em sua resposta, sempre era pedido para revê-la e sempre era revisto e postado uma nova resposta pelo aluno.

Nas produções textuais colaborativas, os alunos no início tiveram um pouco de dificuldade, precisando de intervenções e orientações constantes do professor, pois era uma prática nova e o Docs também não era um aplicativo desconhecido, apesar deles já conhecerem o programa Word, porém tiveram um bom desempenho, mostraram interesse e cuidado com a escrita e a coerência do texto. Nesta atividade os alunos tinham que postar apenas uma vez, contudo alguns contribuíram outras vezes. Na segunda produção, a participação já foi mais expressiva e natural. Participando sem intervenções do professor, sempre tendo o cuidado com a coerência e a coesão do texto. Nesta segunda proposta de produção foi feito uma enquete no grupo do tema a ser trabalhado.

Nota-se que os alunos sempre estiveram muito motivados e ansiosos por mais publicações, ao ser postado a proposta de produção textual no Docs, no dia seguinte já estavam cobrando outra. É gratificante ver o interesse deles, pois quando são apresentadas em sala de aula as propostas de redação sempre tem cara feia, reclamações. A motivação, o interesse dos alunos foi muito gratificante, porém o maior ganho foi vê-los desenvolvendo-se, amadurecendo a cada comentário que faziam no ambiente. É muito bom saber que com esse trabalho os alunos aprenderam um pouco mais sobre a nossa língua e se expressaram com mais desenvoltura e consistência os pontos discutidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal Edições 70, LDA. 1977.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016, 17ª edição.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. (1ª reimpressão da edição de 1998).

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, n° 18, abr. 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/ Abrasco. 1992.

PAULINO, M. G. R. **Letramento literário: Por vielas e alamedas**. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001.

O ENSINO DO FRANCÊS ATRAVÉS DA MÚSICA – RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO INTITULADO “LÍNGUA E CULTURA FRANCESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS E SERVIDORES DA UFPB E COMUNIDADE EXTERNA” – UFPB 2019

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 30/12/2019

Cyntia Silva Teixeira Lima

Universidade federal da paraíba

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/5385324022589507>

Thayaná Carla Linhares César

Universidade federal da paraíba

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/5775559054600992>

RESUMO: No presente artigo buscamos relatar nossa experiência sobre o projeto “LÍNGUA E CULTURA FRANCESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS E SERVIDORES DA UFPB E COMUNIDADE EXTERNA”, ANO 2019, ainda em andamento. O projeto acontece por meio de oficinas de língua e cultura francesa através de letras e videoclipes de músicas francófonas dos anos 50, 60, 70, 80, 90 e da atualidade, para alunos e servidores da UFPB e comunidade externa de João Pessoa, em encontros semanais com duração de 2 horas. O objetivo principal do projeto é iniciar o aluno ao aprendizado e ao contato com língua e cultura francesa, mas, sobretudo de sensibilizá-

lo à diversidade cultural existente e discutir temas de relevância sociocultural através do trabalho com letras de músicas francófonas, nos utilizando das diversas formas de tradução, quando necessário, a fim de que haja uma efetiva compreensão do conteúdo por parte dos aprendentes, além de observar como os alunos compreendem expressões idiomáticas específicas da língua francesa. estamos persuadidos de que a escolha do material didático-pedagógico e dos textos de leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve partir de temas de interesse dos alunos possibilitando-lhes reflexões sobre a sociedade em que estão inseridos e a ampliação da visão de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Estrangeira. Música. Relato De Experiência. Projeto UFPB.

TEACHING FRENCH THROUGH MUSIC -
EXPERIENCE REPORTS ON THE PROJECT
ENTITLED “FRENCH LANGUAGE AND
CULTURE THROUGH MUSIC FOR UFPB
STUDENTS AND SERVERS AND EXTERNAL
COMMUNITY” - UFPB 2019

ABSTRACT: In the present article we seek to

report our experience on the project “FRENCH LANGUAGE AND CULTURE THROUGH MUSIC FOR UFPB STUDENTS AND SERVERS AND EXTERNAL COMMUNITY”, year 2019, still in progress. The project takes place through French language and culture workshops through lyrics and music videos of francophone music from the 50’s, 60’s, 70’s, 80’s and 90’s, to UFPB students and servers and João Pessoa’s external community, in weekly meetings, lasting 2 hours. The main objective of the project is to initiate the student to learn and to contact with French language and culture, but, above all, to sensitize him to the existing cultural diversity and to discuss topics of sociocultural relevance through the work with francophone lyrics, using the various forms of translation, when necessary, so that learners can effectively understand the content and observe how students understand French-specific idioms. We are convinced that the choice of didactic and pedagogical material and reading texts in foreign language teaching and learning should be based on topics of interest to the students, enabling them to reflect on the society in which they are inserted and to broaden their worldview. **KEYWORDS:** Foreign Language Teaching. Music. Experience Report. UFPB Project.

1 | INTRODUÇÃO

No presente artigo buscamos relatar nossa experiência sobre o projeto “Língua e cultura francesa através da música para alunos e servidores da UFPB e comunidade externa”, ano 2019, ainda em andamento. O projeto acontece por meio de oficinas de língua e cultura francesa através de letras e videoclipes de músicas francófonas dos anos 50, 60, 70, 80, 90 e da atualidade, para alunos e servidores da UFPB e comunidade externa de João Pessoa, em encontros semanais com duração de 2 horas.

O objetivo principal do projeto é iniciar o aluno ao aprendizado e ao contato com língua e cultura francesa, mas, sobretudo de sensibilizá-lo à diversidade cultural existente e discutir temas de relevância sociocultural através do trabalho com letras de músicas francófonas, nos utilizando das diversas formas de tradução, quando necessário, a fim de que haja uma efetiva compreensão do conteúdo por parte dos aprendentes, além de observar como os alunos compreendem expressões idiomáticas específicas da língua francesa.

Estamos persuadidos de que a escolha do material didático-pedagógico e dos textos de leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve partir de temas de interesse dos alunos possibilitando-lhes reflexões sobre a sociedade em que estão inseridos e a ampliação da visão de mundo.

A música, como recurso didático-pedagógico, torna a atmosfera propícia e favorável ao prazer de aprender não somente os elementos linguísticos, mas também elementos inerentes à cultura da língua estrangeira em aprendizagem,

sendo necessário, por vezes, o uso da tradução. Não sendo, entretanto, a tradução literal a única forma utilizada no projeto intitulado “Língua E Cultura Francesa Através Da Música Para Alunos E Servidores Da UFPB E Comunidade Externa” de onde surgiu a reflexão para o trabalho em questão, sendo a mímica e gesticulação também bastante utilizadas pelos professores. O Presente trabalho busca refletir sobre a tradução/transmissão de aspectos socioculturais encontrados nas músicas utilizadas na aula de FLE (Francês Língua Estrangeira), posto que os alunos tendem a aproximar as expressões culturais da língua alvo de sua realidade, utilizando a tradução literal ou aproximando do sentido de como seria dito em sua língua materna, o português.

2 | METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia do trabalho aqui apresentado se dá por meio da ministração de aulas através de letras de músicas francófonas, da tradução/interpretação do gênero textual música na aula de FLE, de atividades de análise e compreensão de fatores socioculturais presentes nas letras (músicas) trabalhadas em sala de aula, bem como por reflexões sobre técnicas de tradução como instrumentos didático-pedagógicos.

3 | DESENVOLVIMENTO

No presente trabalho, apresentamos o projeto PROBEX Língua e cultura francesa para a comunidade acadêmica e externa através da música, utilizando exemplos práticos de atividades de língua e cultura francesa através da música e a perspectiva intercultural e mostrando a relevância social da linguística no ensino/aprendizagem de língua, apresentando alguns relatos curtos de alunos participantes do Projeto, como por exemplo: “Aprendi muito sobre a cultura francesa...”, “Foi de uma grande importância para mim, conhecer a língua, a cultura, a gastronomia, a moda, a música francesas...”, “Aprendi muitas coisas: a gramática, expressões idiomáticas, muitas informações sobre a França...”, “As aulas de francês com música têm me ajudado a conhecer mais sobre a França e que muitos países falam francês...”, “Estudar francês sempre foi um sonho [...] é uma realização pessoal [...] Este tem sido de grande contribuição [...] conheço mais sobre a cultura francesa...”.

A didática das línguas necessita promover experiências de aprendizagem de língua, não somente para capacitar o aluno a agir discursivamente no mundo, em línguas diferentes da sua, mas também levar em consideração a pluralidade dos fatores socioculturais ligados às diversas sociedades e inseri-los em práticas

didático/pedagógicas.

Sabemos que a música na aula de língua é um recurso didático-pedagógico que torna a atmosfera propícia e favorável ao prazer de aprender elementos linguísticos, bem como elementos inerentes à cultura da língua estrangeira em aprendizagem (PAMULA, 2008).

Segundo De Carlo (1998), o intercultural será um suporte para o aluno face à insegurança causada pelo “desconhecido”. O termo intercultural será empregado como um projeto de trabalho didático-pedagógico levando em consideração a descoberta e a compreensão dos aspectos socioculturais inerentes às duas línguas-culturas em presença.

O intercultural é a percepção do Outro e o conhecimento/reafirmação de aspectos socioculturais de sua própria língua/cultura materna, e o ensino/aprendizagem de LE se alia ao contexto globalizante no qual estamos inseridos, nos levando, constantemente, ao encontro de diferentes povos e, conseqüentemente, ao cotejo de suas pluralidades socioculturais e linguísticas.

A tomada de consciência do importante momento de intensificação das ações de Internacionalização que chegou à UFPB, exigindo da comunidade acadêmica uma experiência e aprendizagem efetivas em língua e cultura estrangeiras, também legitima a realização de projetos de ensino/aprendizagem de LE. A tradução assume o papel de ferramenta didático-pedagógica a ser utilizada para que ocorra uma efetiva compreensão, por parte dos aprendentes, no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) (no nosso caso específico, o Francês Língua Estrangeira – FLE). No entanto, como a tradução pedagógica poderia contribuir a partir do momento em que professor e aprendentes deparam-se com expressões características/específicas de determinada língua-cultura? Diante de situações como essas, buscamos refletir sobre a utilização da tradução na sala de aula de LE, levando em consideração as estratégias de tradução citadas por CHESTERMAN (1997, p. 29). Espera-se com resultado desse trabalho que possamos demonstrar contribuições da utilização da música, no ensino-aprendizagem de FLE, e da tradução, nos momentos necessários.

A fim de percebermos/entendermos a especificidade de cada língua/cultura é preciso observar além da frase escrita, é necessário considerar o contexto em que essa frase foi escrita, tanto temporal quanto cultural, pois aprender uma língua é também aprender sua cultura. Uma frase utilizada em um contexto francês, por exemplo, não significa o mesmo se falada no Brasil. Como é possível perceber na música “Je veux”, de Zaz, quando ela menciona “langues de bois”. Alguns alunos entenderam/traduziram como demagogos, linguarudos, fofoqueiros e outros literalmente como *língua de madeira*.

Na música “Paris”, de Marc Lavoine, também encontramos o trecho “Ça me fait

un mal de chien”, que os estudantes podem compreender literalmente como *Isso me faz um mal de cachorro*, ou e isso me faz sofrer/me faz mal. Assim, podemos perceber que mais do que um aspecto musical ou puramente tradutório, o processo ensino-aprendizagem de LE através da música nos leva à interpretação efetiva da cultura de um povo, o que originalmente a expressão analisada quis transmitir e o que os alunos entenderam através de sua realidade. Diferente dos alunos, nós, os professores, utilizamos na maior parte do tempo a tradução intersemiótica, intralingual e interlingual para evitar o uso da Língua Materna (LM), mas em alguns casos o uso da LM é indispensável para que os alunos compreendam, segundo Chianca (1999). Destacamos que mais importante do que a tradução ou não das músicas escolhidas para as oficinas ministradas, é como é feita essa tradução tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, como se dá o entendimento do contexto ou mensagem que as músicas possuem.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados coletados até o presente momento nos levam a perceber a música, como instrumento pedagógico, interessa aos alunos, atraindo sua atenção, bem como a tradução dos aspectos culturais nas aulas com música como algo benéfico e necessário, tendo em vista que cada cultura possui sua particularidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatamos neste artigo a experiência vivenciada por nós no projeto intitulado “Língua e cultura francesa através da música para alunos e servidores da UFPB e comunidade externa”, ainda em andamento, enquanto participantes/professoras, bem como apresentamos a maneira que as aulas aconteciam através da utilização da música, e as implicações envolvidas nesse contexto para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, de fato, a partir dessa abordagem.

Verificamos que muitas vezes os alunos recorrem às suas origens, língua/cultura maternas, a fim de compreender o que determinadas expressões idiomáticas no francês, ou palavras isoladas, significam, utilizando, muitas vezes, a tradução literal, bem como a postura do professor antes as dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos durante as aulas.

Considerando as etapas propostas de execução do projeto de extensão, ora apresentado, acreditamos que é possível promover experiências de ensino/aprendizagem de língua/cultura francesa, através da linguagem da música, numa perspectiva intercultural. Estas experiências atribuem à linguística papéis

sociais relevantes para todos os participantes no que se refere ao seu contentamento em aprender uma LE e à capacidade de transitar no universo multicultural em que vivemos, agindo com respeito e sensibilidade ao Outro. Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira, Música, Relato de experiência, Projeto UFPB.

REFERÊNCIAS

CHESTERMAN, A. **Memes of translation: The Spread of Ideas in Translation Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 1997, p.87-116.

CHIANCA, R. M. S. **Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective socioculturelle**. João Pessoa: Editora Universitária, v. 1, 1999. p. 97-114.

CHIANCA, R. M. S. **Intéragir em langue étrangère: une affaire socioculturelle**. Tradução de Elisa Nóbrega; Ingrid Farias Fechine Oliveira e Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros (2006). Belém: Editora Universitária UFPA, v. 1, 1999. p. 65- 84.

DE CARLO, M. **L´interculturel** . Paris : CLE International, 1998.

FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Org. Djane Antonucci Correa. Ponta Grossa: Parábola, 2007.

PAMULA, M. **Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d´une activité musicale**. Synergie Espagne No 1, pp. 133-140, 2008.

O ENSINO DA LIBRAS COMO L2 PARA IDOSOS COMO AÇÃO DE MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA SAÚDE

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Ana Cristina de Sousa Costa

Universidade Federal do Ceará – UFC

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1245994129048716>

Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira

Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/6222067686015706>

Andrea Maria Araújo Ferreira de Lima

Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Fortaleza – Ceará

Antonio Daley Marques do Nascimento

Universidade Federal do Ceará - UFC

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/0252932379440785>

Marilene Calderaro Munguba

Universidade Federal do Ceará - UFC

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2432286829995904>

RESUMO: O idoso em geral, sofre um processo de presbiacusia, perda fisiológica da audição, o que interfere de forma negativa na sua comunicação. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode ser uma alternativa viável

para sanar esta dificuldade. A UFC / DELLES implantou, em 2018, o Grupo de Estudos EDESPI, que desenvolve o Programa de Extensão “Ensinando e aprendendo Libras: vivências da cultura surda por surdos e ouvintes em cenário da saúde, nas perspectivas bilíngue e interdisciplinar”. Este visa divulgar a cultura surda e o ensino da Libras nos espaços da saúde. Objetivou-se descrever ações de mediação da aprendizagem da Libras como L2 por idosos no contexto da saúde. Trata-se de investigação descritiva, pesquisa-ação com abordagem qualitativa, realizado no período de março a setembro de 2019, no Núcleo de Assistência Médica Integrada – NAMI, da UNIFOR, mediante parceria UFC/ UNIFOR. Registrou-se as ações mediante observação-participante e diário de campo. Ações realizadas: aplicação de atividades que proporcionam vivências lúdicas na cultura surda como ferramenta de mediação do ensino e aprendizagem da Libras como L2 a oito idosos sendo 7 mulheres e 1 homem; oficinas de Libras para profissionais. As ações desenvolvidas no setor apontam para demanda de aplicar estratégias adequadas aos idosos, favorecendo o contato com nativos da Libras e focando no lúdico e no ensino da Libras como L2.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Libras com L2,

LIBRAS TEACHING AS L2 FOR ELDERLY AS HEALTH LEARNING MEDIATION ACTION

ABSTRACT: The elderly in general suffer a presbycusis process, physiological hearing loss, which negatively interferes with their communication. The Brazilian Sign Language (LIBRAS) may be a viable alternative to remedy this difficulty. In 2018, UFC / DELLES implemented the EDESPI Study Group, which develops the Extension Program “Teaching and learning Libras: experiences of deaf culture by deaf and hearing people in a health setting, from a bilingual and interdisciplinary perspective”. This aims to disseminate the deaf culture and the teaching of Libras in health spaces. The objective of this study was to describe actions to mediate learning of Libras as L2 by elderly in the health context. This is a descriptive research, action research with qualitative approach, conducted from March to September 2019, in the Center for Integrated Medical Assistance - NAMI, UNIFOR, through partnership UFC / UNIFOR. The actions were recorded through participant observation and field diary. Actions taken: application of activities that provide playful experiences in deaf culture as a mediation tool for teaching and learning Libras as L2 to eight elderly people, 7 women and 1 man; Libras workshops for professionals. The actions developed in the sector point to the demand to apply appropriate strategies to the elderly, favoring the contact with Libras natives and focusing on the playfulness and teaching of Libras as L2.

KEYWORDS: L2 Libras Teaching, Seniors, Learning.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história onde se tinha uma visão da surdez ou da deficiência visão patológica, clínica de tentar consertar a anatomia do ouvido, segundo autores se tinham discurso que a falta de um dos sentidos provocaria alteração na integração entre os sentidos, provocando assim prejuízo no desenvolvimento psicológicos e de aprendizagem, disseminando a ideia de incapacidade de ouvir. Vindo assim um certo preconceito por parte da comunidade (PERLIN; STROBEL, 2009).

A visão socio antropológica da surdez é discutida por Skliar (1998) e que conceitua uma forma de ver os surdos fora dos padrões patológicos. Uma visão diferente, a sócio-antropológica aponta para uma mudança de visão sobre a surdez. Visão que se expressa num contexto de respeito à diferença, indo na contramão da concepção da deficiência proposta pelo paradigma clínico. O olhar para as diferenças parte do princípio de que ao nascer, o homem, é precedido pela linguagem e imerso em um mundo simbólico/cultural que fala dele, ou seja, diz quem ele é, os valores

da comunidade a que pertence, situando-o (PERLIN; STROBEL, 2009).

Esta visão fundamenta o que apresentamos, tendo como desafio o acesso aos espaços de saúde que, em sua maioria, se embasam numa perspectiva clínico-terapêutica. E sabe-se que pela lei da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é legalmente obrigatório nos espaços públicos e principalmente na área da saúde, no entanto essa língua não é discutida nessa área. Todavia percebemos que esse espaço é um lugar que essa língua deveria ser fomentada por ser fundamental a comunicação entre surdos e ouvintes não confrontando uma barreira de comunicação (BRASIL, 2005).

Os espaços de reabilitação, principalmente os das terapias de fala, aparecem na história dos surdos com muita frequência e trazem recordações dolorosas, por ter olhado para o surdo numa visão patológica, de ver o surdo como sendo “incapaz de ouvir”, de aprender, de trabalhar, de ser independente, que o surdo tem sua cultura. Perlin e Strobel (2009) ressaltam que a língua que se aprende, a maneira que se alimenta, o jeito que senta, que anda, que brinca são culturais e é necessário que comece a se falar dessa língua na área da saúde. Com isso se faz cada vez mais necessárias iniciativas que se disponham a dialogar com as figuras que mais marcaram a vida desses sujeitos. Proporcionando outras reflexões a cerca com que é ser surdo e quão rico pode ser a experiência com a língua de sinais.

Diante do movimento cíclico da vida, o envelhecimento surge como algo natural para a humanidade, portanto é comum que as pessoas ao envelhecerem passem a sofrer modificações em suas estruturas, inclusive as que dizem respeito à funcionalidade neuronal, como os aspectos visuais e auditivos.

A presbiacusia, de acordo com Costa e Zimmer (2012), caracteriza-se como uma alteração auditiva que ocorre mediante o processo de envelhecer, podendo desenvolver-se desde a orelha média até as vias auditivas e córtex, sucedendo no decremento da sensibilidade auditiva, reduzindo a compreensão da fala.

Considerando o contexto apresentado, o presente estudo tem o objetivo descrever ações de mediação da aprendizagem da Libras como L2 por idosos no contexto da saúde.

METODOLOGIA

Com um corpo interdisciplinar de profissionais em formação e formados, o Grupo de Estudos e de Pesquisa intitulado Educação para as diferenças e os estudos surdos na perspectiva interdisciplinar – EDESPI, criado em 2018 pelo Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos - DELLES, da Universidade Federal do Ceará – UFC, implantou, estabelecendo parceria com a Universidade de Fortaleza -

UNIFOR, o Programa de Extensão: “Ensinando e aprendendo Libras: vivências da cultura surda por surdos e ouvintes em cenário da saúde, nas perspectivas bilíngue e interdisciplinar”, cadastrado na Coordenadoria de Extensão da UFC sob o N. HLOO.PG.359.

Portanto, o presente estudo, vinculado ao programa de extensão, tem características de investigação descritiva, pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) com abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), realizado no período de março a setembro de 2019, no Núcleo de Assistência Médica Integrada – NAMI, da UNIFOR.

O grupo de cinco extensionistas que atuam no recorte aqui apresentado, é composto por estudantes do curso Letras Libras da UFC e do curso de Psicologia da UNIFOR. As ações semanais são desenvolvidas no Serviço de Reabilitação Cognitiva, coordenado por uma terapeuta ocupacional. Este estudo tem o foco em dois grupos de adultos e idosos com Transtornos cognitivos, organizados com 4 a 5 pessoas cada, totalizando oito idosos, sendo sete mulheres e um homem.

A coleta de informações tem se dado mediante observação-participante (MINAYO, 2015), e registros nos diários de campo (THIOLLENT, 2011) dos estudantes. Procedeu-se a análise descritiva das informações (MINAYO, 2015).

Observou-se os preceitos éticos preconizados pela Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se a aplicação de atividades que proporcionam vivências lúdicas na cultura surda como ferramenta de mediação do ensino e aprendizagem da Libras como L2; oficinas de Libras para profissionais. No grupo da terapeuta ocupacional realizamos atividades que trabalhem a memória, atenção, coordenação, e dentre outros.

Como as atividades do ensino de Libras já haviam sido feitas na instituição Universidade de Fortaleza - UNIFOR em anos anteriores os profissionais de algumas áreas já tinham boas lembranças das respectivas intervenções, o que trouxe vantagens para adesão e compreensão das pretensões que são trazidas ao núcleo. Ter uma boa relação com as pessoas que trabalham no espaço ajuda numa melhor vivência das atividades propostas.

O ensino de Libras como L2 sendo uma segunda língua para ouvintes, ocorre mediante o uso de estratégias específicas adotadas para o ensino de línguas estrangeiras, numa perspectiva das metodologias ativas, como afirma Veit (2016, p.40),

[...] é possível desenvolver o ensino de língua estrangeira com o emprego de metodologias ativas, pois o ensino de língua estrangeira pode ser potencializado

e aprimorado com o uso das Metodologias Ativas, sendo que as mesmas proporcionam habilidades tais como maior autonomia, o exercício da criticidade e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Associada ao uso de Metodologias Ativas que de acordo com Anastasiou (2007) e Bordenave (2004), promovem a participação ativa do aprendente e deve ser consequência de um contrato social estabelecido entre o mediador e o aprendente. Temos como estratégia de sempre utilizar o visual e utilizar situações do dia a dia caso alguns deles se encontrem com um surdo na rua, no mercantil e eles consigam dizer um “oi” e saber poder haver uma comunicação simples entre surdos e ouvintes.

Assim, se utiliza a Pedagogia Visual, apontada por Campello (2007) e Buzar (2009) como determinantes para o aprimoramento da visualidade, determinante para a aprendizagem das línguas de sinais. Desse modo, o aprender da Libras requer uma maior implicação em relação ao desenvolvimento de habilidades linguísticas que utilizam a mão, expressões, corpo e espaço. Neste sentido Quadros (2019, p. 171) afirma que “O ensino de Libras como L2 terá de levar em conta essas especificidades relacionadas com a modalidade”.

O grupo de bolsistas planeja as atividades a serem aplicadas, contando com a experiência de alunos surdos, nativos dessa língua; essa participação tem sido determinante nas interações com os adultos e idosos, por se caracterizar como modelo/referência da cultura surda.

A chegada dos alunos e professores nos grupos de reabilitação provocou muita interação, onde os idosos e adultos atendidos ali aproveitaram para tirar dúvidas e para manifestar suas inquietudes quanto aos surdos e a língua de sinais. Esse tipo de vivência faz com que estudantes dos cursos de Letras Libras apliquem as reflexões feitas durante o curso como maneira de informar e garantir a desmistificação de mitos sobre a língua de sinais.

Costa e Zimmer (2012) consideram que dentre as possíveis perdas sensoriais devido ao envelhecimento, a presbiacusia promove um impacto atroz por prejudicar o processo comunicativo do sujeito, acarretando frustrações, limitações, e dificuldades nas relações interpessoais. Nesse contexto, as pessoas que frequentam a estimulação cognitiva são adultas ou com idades mais avançadas, exigindo assim que se proponha atividades adequadas para os perfis presentes, o que traz desafios estimulantes para os graduandos que tem formações direcionadas a educação básica e que, em geral, correspondem a idades iniciais e da adolescência.

A presença de adultos e idosos no NAMI é motivada por inúmeras questões físicas e cognitivas, isso requer estímulos e abordagens que motivem o exercício e a retomada de funções comprometidas pela idade ou por outros fatores. A Libras, com seu caráter gestual e visual, pode agregar muito nesse processo, afinal os

métodos usados estão sempre associados aos sinais da língua e ao processo de aprendizagem e execução dos signos.

A definição de jogos, materiais didáticos e como serão usados é orientado por terapeutas ocupacionais do grupo, garantindo assim alinhamento com as propostas de acompanhamento adotadas nesse campo.

Como exemplos de atividades realizadas em nossos encontros descrevemos duas. “Telefone sem fio surdo”, que na cultura ouvinte se diz uma palavra ou frase e vai passando a informação até chegar no primeiro que começou a dinâmica. Na Libras tivemos que adaptar – uma pessoa iniciava com um sinal e teria que ir repassando, mas como a Libras é visual o difícil foi fazer com que os participantes olhassem para o teto ou para o lado e evitassem olhar para a pessoa que estava fazendo o sinal. E como alguns sinais eles conseguiram decorar ou aprender.

Outra atividade aplicada foi o jogo da memória com as imagens dos animais, onde se tem os pares. Inicialmente foi mostrado cada imagem e sinal em seguida foi virado e eles teriam que encontrar a imagem e o sinal do animal e eles conseguiram fixar e inclusive quando foi mostrado apenas a imagem eles conseguiram dizer o sinal. O mais difícil foi dizer o sinal de cavalo e coelho saber diferenciar, devido aos parâmetros fonológicos da Libras, em especial relativo aos parâmetros: Ponto de Articulação (local em que o sinal é realizado) e Movimento (movimento em que o sinal é realizado); no entanto, eles conseguiram compreender e executar os sinais de forma correta, após explicações e exemplos.

Enfatizamos que a língua de sinais é um artefato cultural e que, para compreender a pessoa surda, é necessário conhecer a sua cultura e, conseqüentemente a sua língua.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p.42-43).

Ressaltamos que o compromisso do programa se alicerça na sensibilização dos profissionais e usuários dos serviços do NAMI, refletindo sobre as novas visões frente as possibilidades linguísticas, sociais e cognitivas dos sujeitos surdos. O caminho não é tão simples pois o histórico de sofrimento de surdos dentro desses espaços médicos é muito marcante na luta da comunidade surda.

Para os bolsistas tem sido muito gratificante participar do programa de extensão e vivenciar constantemente ações interdisciplinares com o grupo de estudo e de pesquisa EDESPI, pois possibilita ao estudante autonomia quanto ao desenvolvimento de atividades, jogos, aplicação dos mesmo, o ensino de Libras para o público, segurança no que estamos fazendo, pois os profissionais nos dão dicas de

como realizar as atividades. A relação com a professora orientadora e os estudantes nos deixa mais seguros. O contato com os surdos que também participam do grupo nos dá segurança na língua de poder estarmos mais em contato. E esse contato as trocas de experiências na chegada e no final do grupo nos ajuda a melhorar a nossa sinalização, como também as dicas deles de qual atividade planejar, se utiliza mais imagens ou só o sinal isso nos ajuda a realizar o trabalho com mais segurança e constantemente estamos em processo de aprendizagem.

Aliadas às intervenções dos grupos são realizadas oficinas para o corpo de profissionais do setor de Terapia Ocupacional, podendo assim atingir quem se interessa pela temática.

A língua de sinais tem se tornado alvo de uma visibilidade crescente, mas que não chega de forma efetiva em muitos espaços, como o espaço médico que, em muitos casos, resiste em defender uma visão de reabilitação. O que torna iniciativas como o EDESPI fundamentais para a propagação da cultura surda e da Libras, tanto por entrar em espaços diversificados, como por defender o protagonismo surdo. Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda desenvolvem maior segurança, auto-estima e identidade surda (STROBEL, 2008).

Para além da compreensão sobre as potencialidades surdas e a legitimidade da língua de sinais pretende-se construir a possibilidade do uso da língua de sinais como alternativa em caso de perdas auditivas ocasionadas pela idade e por outras ocorrências do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Divulgar a Libras, a cultura surda na área da saúde e desmistificar mitos, como antes se tinha uma visão do surdo como o ser incapaz, de que ele sabe ler, sabe escrever, que a Libras é uma língua do Brasil, e que cada país tem sua própria língua de sinais, esses são algumas perguntas que surgiram ao longo da nossa convivência nesse espaço. E está sendo encantador o interesse e adepto da língua tanto pelos participantes, como pelos profissionais e estagiários que participam das atividades desenvolvidas na instituição.

O estudo de Libras com a intervenção interdisciplinar com o grupo de Reabilitação Neurocognitiva, proporciona benefícios ao capacitar o paciente à obter inicialmente a atenção, através dos gestos com língua de sinais que exige uma maior concentração, seguida por técnicas de aprendizagem para a retenção de memória. Desse modo, entende-se a necessidade de desenvolver metodologias específicas que apresentem atividades em que os idosos possam vincular aos seus significados subjetivos, facilitando o processo do aprender.

A comunicação com os surdos, intensificou ainda mais os relacionamentos sociais, através da motivação pelos estudantes, facilitando à abordagem do estudo, com o incentivo cognitivo, além da inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Resolução N°466* - Conselho Nacional de Saúde, dezembro de 2012. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BUZAR, E. A. S. **A Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. (Dissertação) – Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UnB. Brasília. 2009.
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M. de.; PELIN, G. (orgs). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. 2007. p. 100-131.
- COSTA, A. L. P. A. da; ZIMMER, M. C. **Desempenho de idosos com presbiacusia em tarefas de controle inibitório** / Performance of elderly individuals with presbycusis in tasks involving inhibitory control. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, [s. l.], n. 2, p. 151, 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1516.80342012000200008&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 26 set. 2019.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. *Teorias da educação e estudos surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 176. 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VEIT, S. C. H. **Metodologias ativas para o ensino de língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras – Inglês) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí – RS. 2016.

O EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA PUCPR: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 09/01/2020

Cristina Yukie Miyaki

Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
Curso de Graduação em Letras
Curitiba - Paraná

CV: <http://lattes.cnpq.br/9771854018919441>

PORTUGUESE LANGUAGE PROFICIENCY EXAM AT PUCPR: AN ACADEMIC LITERACY PRACTICE IN UNDERGRADUATION COURSES

1 | INTRODUÇÃO

A universalização do letramento é um desafio mundial e permanente. Referimo-nos a como as capacidades de leitura e escrita tornam os cidadãos capazes de engajar-se nas práticas culturais e sociais da comunidade a que pertencem (Unesco, 1978), desenvolvendo-se e assumindo suas responsabilidades civis e políticas. Desse modo, cabe não apenas à educação básica,

mas também, ao ensino superior o preparo dos jovens para exercerem com eficácia e proficiência as práticas leitoras e de produção escrita.

A finalidade deste estudo é trazer uma contribuição para a discussão sobre a necessidade de definição de políticas públicas para a promoção do letramento acadêmico. A PUCPR vem delineando um conjunto de ações em prol dessa questão. Dentre elas está o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP). Também vamos discutir o EPLP como processo de avaliação, seus objetivos, a visão de aluno e de proficiência em língua materna, e a noção de validação/validade do exame.

Esse exame foi criado para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013 na PUCPR, em Curitiba, Londrina, Maringá e Toledo, e surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo Projeto Pedagógico Institucional, e em consonância com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Por meio do EPLP, objetiva-se avaliar capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela esfera acadêmica.

A prova do EPLP vem sendo ofertada duas vezes ao ano, uma em cada semestre, e constitui-se de duas partes. A primeira para a

avaliação das capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão textual, composta de dez questões envolvendo interpretação de textos e análise de fatos linguísticos de gêneros textuais da esfera acadêmica (artigos, resenhas, abstracts, tabelas, gráficos); e a segunda parte envolvendo a avaliação da competência de escrita de textos de dois gêneros textuais: resumo acadêmico e texto dissertativo-argumentativo.

Trata-se de uma prova temática na qual os diferentes textos utilizados, em termos, dialogam entre si, de modo que, na produção do texto dissertativo-argumentativo, o estudante tenha informações suficientes para desenvolver uma reflexão crítica diante do tema proposto, defendendo com argumentação sólida o ponto de vista assumido.

Em relação ao domínio de resumos, o EPLP tem avaliado a habilidade dos alunos quanto à compreensão dos contextos de produção do resumo acadêmico e do *abstract*. Espera-se que o acadêmico compreenda tratar-se o *abstract* de um texto cujo propósito é fornecer ao leitor, de modo rápido, informações em relação ao conteúdo apresentado em textos acadêmicos orais (comunicações, conferências) ou escritos (artigos, teses), haja vista, nos casos de escrita, ele acompanhar o texto base propiciando que se tenha acesso rápido à essência desse texto.

Por meio do presente estudo, refletiremos teórica e criticamente sobre a implementação do EPLP e sua incorporação como prática de letramento nas graduações da PUCPR, a fim de inspirar políticas educacionais para a área do letramento acadêmico na língua materna e sua avaliação.

O objetivo deste artigo é retratar as políticas institucionais, implementadas pela PUCPR, a fim de promover e dar suporte ao letramento acadêmico dos seus graduandos das diversas áreas do conhecimento. Para tanto, apresentaremos o EPLP e seus objetivos na seção 1. Nas seções seguintes, abordaremos os pressupostos teóricos do processo de avaliação do EPLP; o percurso desse exame e as influências sobre o ensino-aprendizagem; e as considerações finais deste artigo.

2 | O EPLP DA PUCPR¹

O EPLP é uma forma de o graduando da PUCPR autoavaliar o seu domínio das competências de leitura e escrita necessárias ao acompanhamento do curso e ao futuro exercício profissional. Avalia-se a proficiência para a produção de textos em situações acadêmicas e profissionais que exigem o emprego da língua portuguesa

1. A seção 1 deste artigo, intitulada 'O EPLP da PUCPR', que apresenta o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR, foi publicada anteriormente no E-book do SIGET 2016 - "Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos, sob coordenação de Eliane Lousada et. al. (<http://www.letraria.net/site/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/>).

padrão na escrita de textos de natureza expositivo-argumentativa. A competência leitora refere-se à capacidade de compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais de base expositiva e argumentativa. Está relacionada à habilidade do leitor de construir sentidos para o texto a partir de conhecimentos linguísticos, bem como sobre como os textos e os discursos são produzidos, tomando como referência seu conhecimento de mundo e o contexto sócio-histórico.

O conhecimento do léxico e da estrutura gramatical são relevantes, mas não são instrumentos suficientes para a leitura proficiente. É necessário também empregar estratégias comuns a leitores competentes: recorrer a títulos, subtítulos e a elementos visuais, como gráficos, figuras e diagramas que acompanham o texto, bem como ao conhecimento da fonte, autor, data e outras informações pertinentes da linguagem verbal e não-verbal.

A competência escrita relaciona-se à capacidade de exposição clara de conceitos, análise de fatos, interpretação e argumentação adequadas na elaboração de textos escritos. Inclui o reconhecimento dos gêneros textuais escritos e o seu emprego adequado às diversas situações de comunicação e interação social, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional. Também prevê o emprego dos recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade, a originalidade e a criatividade dos textos escritos na variante padrão da língua portuguesa.

A aprovação no EPLP é obrigatória para o aluno realizar estudos e atender requisitos exigidos por disciplinas mais avançadas do curso, como o Trabalho de Conclusão de Curso.

A aprovação nesse exame também confere ao aluno o registro, em seu histórico escolar, de que é suficientemente proficiente para ler e compreender textos de diversos gêneros textuais, particularmente os da esfera acadêmica, bem como escrever textos nesses gêneros adequando-os às condições de produção de cada situação socioverbal específica.

2.1 Competências avaliadas no EPLP

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa objetiva avaliar o desempenho comunicativo dos graduandos da PUCPR, especialmente nas seguintes competências: a) leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais diversos, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; b) produção de textos na modalidade escrita, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; c) desenvolvimento do raciocínio lógico e da reflexão crítica; d) elaboração de síntese e análise crítica; e) uso adequado da variante padrão da língua portuguesa nas práticas de leitura e escrita acadêmicas .

Os aspectos linguísticos mais estreitamente relacionados às competências

avaliadas são: a) recursos de textualidade: coesão, coerência, clareza, níveis de informatividade, articuladores textuais, operadores argumentativos, etc.; b) estrutura composicional e desenvolvimento temático dos gêneros textuais expositivo-argumentativos; c) tese, argumentos e conclusão; tipos de argumentos e estratégias argumentativas; d) relações de significação entre palavras e sentido das palavras em contextos específicos; e) recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade em textos orais e escritos: discurso direto e indireto, intertextualidade, modalizadores, figuras de linguagem e outros recursos retóricos; f) normas que regem a variante padrão da língua portuguesa.

Nesta seção apresentamos o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa, aplicado a todos os graduandos da PUCPR, como um dos instrumentos de promoção do letramento acadêmico na instituição. Ele constitui-se um elemento balizador, que dialoga com outras práticas de letramento do processo de ensino-aprendizagem na universidade, a serem abordadas na seção 3 deste trabalho.

3 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO EPLP

Como base teórica para nossos estudos, partimos de reflexões sobre as práticas da leitura e da escrita no mercado linguístico e sobre o conceito de validade/validação de um processo avaliativo, que são abordados nas subseções 2.1 e 2.2.

3.1 A leitura e a escrita no mercado linguístico

A leitura e a escrita são ações sociais; por meio dos textos os cidadãos organizam as atividades e a própria estrutura de convivência e relações que se estabelecem em sociedade. Para Soares (2001), a linguagem é simultaneamente o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Trata-se de duas práticas distintas, mas complementares.

Conforme Soares (2004, p.69), do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem do ato de decodificar palavras escritas até a compreensão de textos escritos, construindo interpretações. Inclui habilidades cognitivas e metacognitivas, como a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, além da habilidade de construir significado, relacionando conhecimento prévio e informação textual, e ainda tirar conclusões e fazer julgamentos sobre o texto lido.

A escrita, da mesma forma que a leitura, é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas que, segundo Soares (2004), engloba desde o ato de transcrever a fala, como em um ditado, até a habilidade de selecionar informações a um leitor potencial, relacionar as ideias por meio de uma expressão adequada,

estabelecer metas para a escrita, e decidir a melhor forma de desenvolvê-la. Essas habilidades serão empregadas diferenciadamente de acordo com o gênero de texto a ser produzido, desde a assinatura do próprio nome até a redação de um parecer jurídico ou de um trabalho acadêmico.

Bourdieu (1998), em seus estudos voltados à análise do papel da linguagem na estrutura social, apontou sistematicamente a relação entre a língua e as condições sociais do seu uso em situações de interação verbal. No universo social há bens materiais e bens simbólicos, e a linguagem pertence a este segundo grupo. O autor defende que toda situação linguística funciona como um mercado, no qual os bens que se trocam são palavras. O preço do produto linguístico não depende apenas das informações veiculadas, mas também da posição e da importância que tem o indivíduo que as veicula na estrutura social, ou da relevância do grupo social a que ele pertence.

Nesse mercado linguístico, o que circula não é a língua, mas os discursos estilisticamente caracterizados. Os locutores estão situados em posições diferentes no espaço social, cada um com intenções e interesses diferentes e, conforme Bourdieu (1998), impõe-se o recurso a uma linguagem neutralizada, a fim de estabelecer um *consensus* prático entre locutores e interlocutores parcial ou totalmente diferentes. A aceitabilidade não se encontra na situação comunicativa, mas na relação entre o mercado e o *habitus* que, segundo o autor, está ligado ao mercado, tanto pelas condições de aquisição quanto pelas condições de utilização.

O *habitus* (Bourdieu 1985) explica as regularidades imanentes à prática e tem como parâmetro a incorporação do agente ao mundo social, ou seja, os atores são socialmente constituídos por orientações, formas de ação relativamente estáveis e esquemas incorporados, atualizados no discurso. O *habitus* apresenta estabilidade devido aos usos, às disposições para agir de formas específicas, e está relacionado à definição social do falante, seu modo rotineiro de falar, seus gestos e ações comunicativas, tanto mental quanto fisicamente.

Segundo Bourdieu (1975), aprende-se a falar não apenas ouvindo um certo modo de falar, mas também falando e oferecendo a um mercado determinado um falar determinado. No caso dos estudantes de graduação, ao ingressarem no espaço social das universidades, iniciam as trocas linguísticas no interior desse mercado determinado, que propõe à *mimesis* prática do novo ingressante modelos e sanções de acordo com o que estabelece como uso legítimo.

O *habitus* emerge especificamente na interação entre os indivíduos e o campo. Este é uma forma de organização social constituída por dois aspectos: i) a posição dos agentes, os papéis sociais assumidos e sua configuração; ii) o processo histórico no qual essas posições são assumidas por agentes individuais ou coletivos. Segundo Hanks (2005), exemplos clássicos de campos são a academia,

os campos fundadores em disciplinas, o campo da educação, da linguística, da produção artística, entre outros.

Hanks (2005) afirma que o campo não é uma característica externa do contexto, mas torna-se um elemento de formação que modela o indivíduo através do *habitus*. E reforça as três características centrais de todo campo, especificadas por Bourdieu (1985, p.20): a) uma disputa linguística em que determinados fins são perseguidos mediante o uso de determinados recursos discursivos segundo normas estabelecidas; b) um conjunto de crenças e assunções que preparam a disputa; e c) os interesses específicos em jogo. Segundo Hanks, um bom exemplo são as disputas linguísticas de argumentação, publicação e discussão na academia, pois todas se embasam na crença de que a análise racional e a retórica eficaz caracterizam um bom trabalho, e de que se mede a produtividade por meio da produção discursiva, oral ou escrita, em gêneros reconhecidos pelos agentes no campo. Assim, a prática no campo reproduz as demandas do próprio campo.

Todo campo é relativamente delimitado, com restrições sobre quem pode se engajar e em quais posições. Hanks (2005) ilustra essa delimitação nos ambientes institucionais por meio dos certificados, treinamentos especializados, seleções competitivas, inclusões e exclusões de classe e pelos recursos econômicos ou simbólicos. Desta forma, o acesso a cada campo é sempre seletivo e diferenciado.

Compreendemos a educação universitária como o campo em que se insere nosso objeto de estudo, o EPLP. Esse exame de proficiência em língua materna, aplicado aos graduandos das diversas áreas do conhecimento, surge como um procedimento avaliativo que vem ao encontro das práticas de letramento acadêmico propostas pela universidade em seu projeto político-pedagógico institucional e no projeto político-pedagógico de seus cursos de graduação.

Para avaliarmos os níveis de letramento acadêmico dos estudantes universitários, partimos de uma concepção de língua e de gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, cientes de que, conforme Bourdieu (1991), a aparente unidade de qualquer língua é produto de um processo histórico, que objetiva unificar e padronizar as variedades linguísticas de acordo com a sociedade em que elas são faladas.

É do saber comum que o acesso à língua padrão, por meio da educação formal, é uma das formas de acesso a lugares de poder em que ela é empregada, o que reforça o processo de dominação simbólica de cada campo social. Hanks (2008) defende que as estratégias discursivas empregadas para harmonizar as demandas do campo, reforçam as suas hierarquias e, como resultado, a hierarquia social é transposta para uma hierarquia estilística, com base na associação entre estilos verbais diferentes e posições distintas dos agentes que os legitimam.

Para Bourdieu (1991) a legitimidade de uma variante linguística (em relação

às demais) relaciona-se intimamente à sua oficialidade, que reveste os agentes que a usam na sociedade. O falante obtém o efeito de oficialidade a partir do campo social, que é a autoridade capaz de produzir uma língua oficial e reforçá-la como modelo a ser usado e a ser aceito. Segundo a abordagem bourdieusiana, falar uma língua não equivale a simplesmente dominar um código, mas representa o “agir num mundo que é tacitamente aceito”. (1991, p.141)

Ao elaborar o EPLP como um gênero textual que é parte do processo de avaliação das práticas de letramento acadêmico das quais os graduandos participam na universidade, temos forte consciência sobre as relações de poder assumidas pela comissão avaliadora nas diferentes etapas desse exame de proficiência em língua materna: desde o conhecimento das práticas letradas na vida acadêmica, do perfil do estudante universitário que adentra à instituição e que visamos formar profissionalmente para o convívio social, dos objetivos da avaliação e principalmente dos seus resultados, como fonte de validação e indícios para mudanças nas práticas de letramento acadêmico que já ocorrem.

Street (1984), ao defender a dimensão social do letramento, atribui um significado político e ideológico às práticas de leitura e de escrita nos contextos sociais, i. e., o letramento diz respeito às formas concretas que essas práticas assumem nas instituições sociais, e como são propostas e exigidas.

Ainda para Street (2009), textos escritos e textos lidos são importantes eventos históricos, incorporados pela dinâmica da comunicação; o autor relaciona a escrita acadêmica a outras áreas do conhecimento além da linguística e da educação; assim, ao afirmar algo sobre a escrita, se diz algo sobre sociologia; na perspectiva filosófica, a escrita é uma declaração sobre o que conhecemos, e a leitura, uma forma de aprendizagem.

Em relação à Teoria dos Gêneros, Bazermann (1988; 2007) reconhece que os textos variam linguisticamente de acordo com o seu propósito e o contexto de uso, e que há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para construir e debater conhecimento.

Segundo Creme e Lea (2003), quando os estudantes pensam na escrita acadêmica, imediatamente a associam à produção de ensaios ou artigos, no entanto, na universidade há a escrita de diversos outros gêneros discursivos, como relatórios, sínteses, arguições, sumários e avaliações sobre assuntos de uma determinada área e com uma abordagem específica.

E como afirma Bakhtin (1997, p. 248), “a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros...”.

Os gêneros discursivos, concebidos por Bakhtin como uso, com finalidades comunicativas e expressivas adequadas ao contexto discursivo, são dimensionados

como uma forma de manifestação da cultura. São um dispositivo de organização, divulgação, armazenamento, contestação, criação e troca, empregado de forma específica em cada cultura, em uma dimensão espaço-temporal.

Assim, avaliar as práticas de leitura e de escrita dos graduandos na universidade é, inicialmente, refletir sobre esse campo relativamente delimitado, cujo acesso é sempre seletivo e diferenciado, e que tem a produção discursiva, oral ou escrita, como base das interações entre os seus agentes – estudantes, professores, pesquisadores e comunidade acadêmica.

3.2 O conceito de validade/validação de um processo avaliativo

Em relação ao conceito tradicional de validade/validação em um processo avaliativo, conforme Henning (1987, p.89), ela refere-se à adequação de um teste aos seus propósitos, ou seja, aos componentes que esse teste pretende mensurar. Ao descrever um teste, o autor defende a expressão “válido para”, no sentido de que pode ser válido para alguns propósitos e não para outros.

Scaramucci (2011) reforça o fato de que, ao abordarmos a validade/validação de um teste, o conceito deve apresentar um contínuo com graus de validade, os quais serão mensurados em relação ao propósito do próprio teste. A autora explicita outras qualidades de um teste, por meio dos conceitos de confiabilidade e praticidade. Ela menciona que “um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente.” (2011, p. 105)

Afirma também que não basta ser confiável para ser válido, e exemplifica: um exame de produção escrita em língua estrangeira, que solicita ao candidato para escrever em língua materna a tradução de 500 palavras, pode ser considerado confiável, mas não é suficientemente válido, pois escrever em língua estrangeira é muito mais do que a simples tradução de palavras.

Ao estendermos esse conceito ao EPLP, quando avaliamos a produção escrita acadêmica em língua materna, para que o exame seja confiável e válido para mensurar a qualidade da produção escrita dos graduandos, é fundamental estabelecer uma proposta de escrita com condições de produção adequadas ao letramento na universidade, estabelecer critérios claros para a correção, capacitar os corretores para a tarefa, apresentar um feedback transparente para os estudantes avaliados, entre outras etapas do processo avaliativo.

Scaramucci reforça a tensão entre esses dois parâmetros, pois um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa. E a essa dupla une-se uma terceira característica, a praticidade. Assim, para a autora, a praticidade “é inversamente proporcional à validade e diretamente proporcional à confiabilidade” (Scaramucci, 2011, p.106). Nos exemplos citados anteriormente, o

teste de tradução de palavras é considerado mais prático para se aplicar e corrigir, mas sua validade é questionável. Em relação à proposta de produção escrita do EPLP, ela apresenta um alto grau de validade para avaliar a produção escrita dos graduandos e seu letramento acadêmico, apesar de ser inversamente proporcional à praticidade.

O conceito de validade sofreu inicialmente muitas críticas, devido à sua visão essencialmente psicométrica, sem levar em conta os resultados como base para ações sociais, e a própria dimensão social e política de todo o processo avaliativo. Para Messick (1989), a validade não é uma propriedade do exame, mas do significado dos seus resultados. Assim, para mensurar o contínuo de graus de validade, é preciso coletar informações favoráveis ou contrárias a uma determinada interpretação dos resultados do exame. E para Chapelle (1999, p.258), considera-se validade um argumento relativo à interpretação e ao uso de um teste, na medida em que eles possam ser justificados. Trata-se de um conceito unitário e central, visto que justificar a validade de um teste é responsabilidade de todos os usuários envolvidos: elaboradores, pesquisadores, professores, estudantes, comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Com base nessa dimensão social da avaliação de línguas, McNamara e Rover (2006) defendem o papel e o efeito da avaliação de línguas na determinação de políticas públicas na área da educação, além da manutenção de identidades e relações de poder na sociedade contemporânea.

No Brasil, exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Prova Brasil e a Provinha Brasil são acompanhados de evidências empíricas, e seus efeitos precisam ser analisados e avaliados criteriosamente. Essas avaliações de desempenho, do mesmo modo que o EPLP da PUCPR, reforçam o caráter essencialmente social da linguagem, uma dimensão que não pode ser ignorada no processo avaliativo. Busca-se mensurar o desempenho do estudante por meio da produção de textos espontânea e o uso integrado dos conhecimentos linguísticos e pragmáticos em situações comunicativas autênticas.

Scaramucci (2005), ao tratar da prova de redação nos vestibulares e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da escrita, trata do conceito de efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) para se referir ao impacto de exames externos - como vestibulares e exames de proficiência - sobre os processos internos das instituições educacionais do nível Básico e do Ensino Superior. Esses exames podem exercer influência sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus agentes - professores, alunos, escola -, sobre o currículo, sobre a elaboração de materiais didáticos e sobre a própria atitude da comunidade envolvida.

As concepções de leitura e de escrita, e o conceito de validade/validação são

fundamentais para o processo avaliativo do letramento acadêmico e, portanto, são pressuposto teórico para o EPLP da PUCPR, seu percurso desde o projeto à sua implementação, e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação.

4 | O PERCURSO DO EPLP E AS INFLUÊNCIAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM

Temos acompanhado, no cenário nacional e internacional, a elaboração de diversos exames como instrumentos de política educacional e pública, pois exercem poder tanto sobre as pessoas, como sobre a sociedade em geral.

Apesar do consenso, entre pesquisadores e professores, sobre a necessidade de estudarmos as consequências do uso de um instrumento de avaliação, não há unanimidade para afirmar que os impactos sociais (efeito retroativo) fazem parte do plano de validação/validade de um exame, quer sejam as consequências intencionais, quer sejam não-intencionais.

Por um lado, há questionamentos sobre o tipo de mudança que esses instrumentos de avaliação promovem na educação. Elas seriam mudanças benéficas quando se baseiam em punições e recompensas, ou quando responsabilizam professores e instituições de ensino pelos resultados dos estudantes?

De outra parte, há os que consideram o estudo das consequências muito importante, mas não o relacionam diretamente ao plano de validação de um exame, visto que as consequências pressupõem fatores políticos, históricos e sociais, os quais não estão sob o controle dos elaboradores das avaliações.

Cientes dos impasses que circundam esse tema, passamos a compartilhar a percepção do corpo docente sobre os impactos do EPLP em nossa instituição. O projeto do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa foi estudado e elaborado, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, durante o ano de 2012. Em 2013 ocorreu o início da sua divulgação para a comunidade acadêmica, visto que o exame passou a ser parte da matriz curricular dos cursos de graduação dos estudantes ingressantes a partir daquele ano. A primeira aplicação dessa avaliação ocorreu no 2º semestre de 2013 e, desde então, é aplicado semestralmente.

O EPLP envolve a estrutura de um concurso avaliativo. A prova é presencial e ocorre em um dia de final-de-semana; no primeiro semestre em um sábado, e no segundo semestre em um domingo; e é gratuita para todos os graduandos, que precisam inscrever-se antecipadamente pela intranet da instituição. O edital do EPLP (cujo link é indicado nas referências deste trabalho) é amplamente divulgado e contém informações sobre o exame, seus objetivos, um descritivo da avaliação e

dos tipos de questão, além da respectiva pontuação; também são apresentadas as referências para estudo, o período e a forma de inscrição, a data e os locais de prova, e as orientações para o dia do exame. O edital também prevê as inscrições para estudantes portadores de necessidades especiais, em período de amamentação e outras situações especiais previstas em lei.

No mesmo projeto político-pedagógico institucional foram previstos projetos complementares relacionados à área da língua portuguesa, como o Programa Habilidade do Núcleo Básico (HNB) de Língua Portuguesa e a implementação da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) no currículo de diversos cursos de graduação.

O HNB de Língua Portuguesa surgiu no final de 2013 como uma forma de motivação aos estudantes a fim de aprimorarem suas práticas de leitura e escrita. Trata-se de um programa gratuito, no qual o estudante é convidado a fazer a gestão do seu aprendizado, por meio da formação de hábitos de estudo, e da autonomia como estudante e como sujeito na constituição do saber. O programa atende calouros que cursam disciplinas da área de língua portuguesa e que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Em geral, trata-se de estudantes que precisam de acompanhamento em pequenos grupos, pois não consolidaram os conhecimentos exigidos no final do ensino fundamental e/ou do ensino médio. As atividades ocorrem no contraturno e são ministradas e acompanhadas pelo professor-orientador.

Também a partir de 2013, implementou-se um novo currículo em todas as graduações da PUCPR, que previu a disciplina de LPTA na maioria dos cursos da Escola de Educação e Humanidades; em todos os cursos da Escola Politécnica, e da Escola de Comunicação e Artes; e em alguns cursos da Escola de Negócios. Essa disciplina prevê as práticas discursivas de leitura e escrita acadêmicas, privilegiando os gêneros textuais de cada área específica do conhecimento.

Nesse contexto de implementação de diversos novos projetos relacionados à área de língua portuguesa, a universidade valorizou e priorizou o conhecimento das práticas letradas na vida acadêmica, reconhecendo o perfil do estudante universitário que adentra à instituição e tendo consciência do perfil que visa formar profissionalmente. E o EPLP é parte desse processo, como fonte de validação e indícios para mudanças nas práxis de letramento acadêmico que já ocorrem na PUCPR.

Os índices de aprovação dos graduandos no EPLP foram inicialmente muito baixos; houve apenas 13,5% de aprovados na primeira aplicação da prova em 2013. Naquela primeira edição, ocorreu uma baixa participação de estudantes, visto serem todos ingressantes, calouros em seus respectivos cursos de graduação, e também devido ao curto período de divulgação. Os resultados do exame foram analisados e, após o levantamento dos escores em cada parte da prova, verificaram-se os

menores índices nas provas de produção escrita do resumo acadêmico e do texto dissertativo-argumentativo. Apesar de a prova ser temática, isto é, todas as questões e textos apresentados, em linhas gerais, tratam do mesmo assunto, e apesar de os temas escolhidos serem transversais, contemporâneos e socialmente relevantes, apenas uma pequena parcela dos estudantes soube fazer uso das reflexões e das informações constantes nas demais partes do exame de proficiência.

Esse primeiro resultado do EPLP certamente ocasionou impacto sobre toda a equipe de profissionais envolvidos, e também sobre os estudantes e as coordenações de cursos das graduações da instituição. Ficou clara a influência que o resultado inicial desse exame exerceu. A partir de 2014, houve um maior investimento na divulgação do EPLP, e de sua relevância para a autoavaliação dos próprios estudantes sobre suas competências de leitura e escrita nas práticas letradas da universidade. E além dos projetos já implementados no ano anterior, paulatinamente foram surgindo novos projetos complementares nos semestres seguintes, como as Oficinas de Orientação para o EPLP, a implementação da disciplina eletiva de Leitura e Produção de Textos Técnico-Científicos (LETTC) e uma campanha institucional de divulgação do exame nas mídias sociais mais próximas dos estudantes.

Por parte da equipe docente avaliou-se o efeito positivo do EPLP sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas diversas disciplinas ministradas em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. Criou-se um terceiro grupo de pesquisa no curso de Letras, voltado aos Estudos do Letramento Acadêmico (ESLA), e os docentes passaram a divulgar seus trabalhos e pesquisas em grupo, nos diversos congressos nacionais e internacionais, o que anteriormente ocorria de forma mais individualizada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe docente do Curso de Letras da PUCPR responsável pela elaboração do EPLP, em seus respectivos grupos de pesquisa, embasa-se na concepção enunciativa de linguagem, especialmente nas teorias apresentadas neste trabalho, compreendendo que o domínio de um gênero é um comportamento social, o que pressupõe a prática desse gênero na sua esfera de circulação e pertencimento. Portanto, os gêneros textuais acadêmicos apresentarão especificidades nas diferentes áreas do conhecimento em consonância com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos saberes daquela área. Outro importante aspecto a ser considerado são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem, com nosso olhar especial às instituições acadêmicas.

Temos ciência de que avaliar as práticas de leitura e de escrita nos cursos

de graduação ultrapassa os limites da visão psicométrica, e deve levar em conta os resultados como base para mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem. Desse modo, baseamo-nos na dimensão social da avaliação de línguas e acreditamos que os estudos sobre as avaliações de desempenho dos estudantes são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem nas licenciaturas e nos cursos de graduação em geral, e também para a determinação de novas políticas públicas institucionais e governamentais.

O EPLP, em seu aspecto avaliativo, tem possibilitado ricas reflexões entre os docentes de língua portuguesa, a fim de estimular uma relação mais produtiva e positiva dos estudantes com a leitura e a escrita acadêmicas. A equipe docente prossegue com o estudo e a avaliação dos letramentos acadêmicos como uma prática social, significativa para os estudantes e constitutiva de sua práxis na universidade.

Certamente defendemos a relevância desse estudo. É fundamental aos estudantes compreenderem como a interação socioverbal é organizada nas comunidades acadêmicas e como os textos se moldam aos amplos sistemas de atividades das disciplinas, matrizes curriculares e campos de atuação profissional de cada área do conhecimento.

Conhecer e refletir sobre as práticas letradas na vida acadêmica é parte da essência das instituições universitárias, visto que se constituem uma das bases para a formação teórico-crítica do futuro profissional, tanto o das licenciaturas quanto o das demais áreas sociais, e para a introdução de sua práxis no convívio social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMANN, C. **Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. **Social Science Information**, 14: 19-47, 1975.

_____. The genesis of the concepts of habitus and field. **Sociocriticism**, 2: 11-24, 1985.

_____. **Language and Symbolic Power**. Trad. G. Raymond, M. Adamson. Cambridge: Polity, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CHAPELLE, C. A. **Validity in Language Assessment**. Annual Review of Applied Linguistics. 19: 254-272, 1999.

CREME, P.; LEA, M. **Writing at University**. Buckingham: Open University Press, 2003.

Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR. Edital do concurso 2016-2. Disponível em: <http://www.pucpr.br/concursos/eplp/edital.php>. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

HANKS, W. F. Pierre Bourdieu and the practices of language. In: **Annual Review of Anthropology**. 34: 67-83, 2005.

_____. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Organizado por BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

HENNING, G. **A Guide to Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: The Social Dimension**. London: Blackwell Publishing Limited, 2006.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, L. R. (Ed.) **Educational Measurement**. New York: American Council on Education & Macmillan, 13-103, 1989.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. *Linguarum Arena*. vol.2:103-120, 2011.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. do N. et al.(orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 37-57, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 2001.

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

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**. UPenn, 2009.

UNESCO Revised recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: Unesco, 1978.

O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO INDISPENSÁVEL NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 02/01/2020

Rhafaela Rico Bertolino Beriula

Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)

Sinop – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/3646144874581689>

A primeira versão deste texto foi apresentada e publicada no V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – V ALFAeEJA –, em 2018, na cidade de Porto Alegre, no estado de Rio Grande do Sul. O texto publicado neste livro possui pontuações adicionais.

RESUMO: É inegável a importância e as contribuições que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trazem para a educação. Torna-se, então, imprescindível debater sua presença na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa conjuntura, este trabalho tem como finalidade debater – e propor debates para além – sobre o estado emergente de se trabalhar o letramento digital associado as tecnologias – das simples às digitais – em sala de aula, mais especificamente, utilizar as tecnologias digitais em favor de alunos trabalhadores que estão no

cerne desta modalidade. À vista disso, discutir-se-á a importância de se abordar/destacar o tema do letramento digital e das tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam na EJA, modalidade de ensino tão plural. Este trabalho originou-se da proposta da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras, que é uma das disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no campus presente na cidade de Sinop, localizada no norte do estado de Mato Grosso. A pesquisa conta com influência do grupo de pesquisa intitulado ‘Educação Científico-tecnológica e Cidadania’ (ECTeC). Este trabalho baseia-se no método qualitativo de pesquisa, tendo a pesquisa bibliográfica e documental como suporte. Elenca-se como corpus deste estudo a entrevista semiestruturada realizada com a Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello, com a intenção de coletar dados acerca da temática abordada. A entrevistada é pesquisadora em EJA, na área de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso e em políticas públicas. Este trabalho aponta resultados que evidenciam a importância de uma educação comprometida com jovens, adultos e idosos que procuram, na EJA, uma

educação para além do ler e escrever no papel, uma educação voltada à cidadania e à tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Letramento digital; Tecnologias digitais; Formação continuada.

THE DIGITAL LITERACY IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN INDISPENSABLE DIALOG IN THE CONTINUED TRAININGS

ABSTRACT: It is undeniable the importance and contribution that Information and Communication Technologies (TICs) bring to education. Then, become essential to discuss its presence in the Youth and Adult Education (EJA) modality. At this juncture, the purpose of this paper is to debate - and to propose debates beyond - the emerging state of working digital literacy associated with technologies - from simple to digital - in the classroom, more specifically, to use digital technologies in favor of worker students who are at the heart of this modality. In view of this, it will be discussed the importance of addressing / highlighting the theme of digital literacy and digital technologies in the training education of teachers that work in EJA, such a plural teaching modality. This work originated from the proposal of the Methodology of Research in Letters, which is one of the subjects offered by the Graduate Program in Letters (PPG Letras), offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT) at the Sinop city, located in the north of the state of Mato Grosso, Brazil. The research has the influence of the research group entitled 'Scientific-technological Education and Citizenship' (ECTeC). This work is based on the qualitative research method, having the bibliographic and documentary research as support. The corpus of this study is the semi-structured interview conducted with Professor Angela Rita Christofolo de Mello, with the intention of collecting data on the theme addressed. The interviewee is a researcher in EJA, in the area of training education of teachers in the state of Mato Grosso and in public policies. This paper points to results that highlight the importance of an education committed to young people, adults and the elderly who seek, in EJA, an education beyond reading and writing on paper, an education focused on citizenship and technology.

KEYWORDS: Youth and Adult Education (EJA); Digital literacy; Digital technologies; Continued Training.

1 | INTRODUÇÃO

Com o ininterrupto progresso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no mundo, encontramos-nos frente a um novo cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Essa constatação impele o professor dessa modalidade, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), a estar preparado/capacitado para trabalhar as concepções de letramento digital e tecnologias digitais

em suas aulas, o que possibilitaria aos alunos o contato com novas informações e conhecimentos nos atuais meios tecnológicos sociais.

Assim, temos como objetivo abordar, neste trabalho, sobre o letramento digital na EJA e a importância do tema 'tecnologias digitais' nas formações continuadas de professores desta modalidade educacional.

Por meio dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista histórica, analisamos a entrevista semiestruturada realizada com a Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello, com a intenção de coletar informações relativas à temática debatida em questão.

A Análise de Discurso possibilita a interpretação dos processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois busca compreender não o que significa determinado discurso, mas sim, interpretar o funcionamento do discurso e em que condições de produção foi enunciado. Para tanto, a Análise de Discurso possui o dispositivo teórico que percebe a materialidade da linguagem, a espessura semântica e a discursividade. (ORLANDI, 2017).

Assim, este trabalho aponta a importância dos letramentos digitais e das tecnologias digitais na EJA, a partir do discurso apresentado pela Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello que, durante a entrevista, se coloca na posição sujeito professora-formadora.

É importante recordar que, a educação voltada para jovens e adultos, segundo Freire (1967), volta-se à formação humana conscientizadora, seguida de produções culturais para a liberdade, o que destina os alunos trabalhadores da EJA, a retomada da cidadania. Nessa perspectiva, tal retomada também deve ser visualizada como o alcance da cidadania digital, pois, atualmente, o sentido de ser cidadão também perpassa o direito de se comunicar e de ter acesso às informações. Assim, de acordo com Dias (2018), hoje, discursivamente, há no mundo a naturalização da relação entre tecnologia e sujeito-linguagem-mundo.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, surge dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras) como proposta de atividade na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Letras, sob a orientação da professora Dr.^a Cristinne Leus Tomé, na Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Sinop, no ano 2018/2.

Para dar formato a este trabalho, inicialmente entrou-se em contato pelo aplicativo *WhatsApp* com a Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello, no dia 8 de agosto de 2018, que aceita o convite para a entrevista. A escolha da entrevistada deve-se justamente por ser pesquisadora da EJA, na área da formação

continuada de professores do Estado de Mato Grosso e em políticas públicas. É necessário informar que, a Professora Doutora Angela Rita Chistofolo de Mello leu, concordou e assinou o ‘termo de esclarecimento informado’, em que informava que a gravação da entrevista resultaria na escrita do artigo sobre o tema debatido em questão, informamos também que o áudio e a transcrição da entrevista, não tinham fins comerciais, e que os direitos de imagem seriam/serão respeitados de acordo com a Lei.

Realizamos a entrevista semiestruturada, no dia 16 de agosto na cidade de Sinop. Utilizamos como ferramenta de gravação de áudio o aplicativo ‘Gravador de Voz’, presente no aparelho *smartphone*. A entrevista foi semiestruturada e respeita os critérios prescritos por Chizzotti (1995, p. 46): “[...] discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves”.

Ainda conforme os conceitos de Chizzoti (1995), caracterizamos nossa pesquisa em documental, assim, após a entrevista, reunimos algumas bibliografias referentes ao tema trabalhado em questão; em destaque, os autores Magalhães (2017), Mello (2010), Frade (2011), Orlandi (2015; 2017) e Dias (2018), para juntos, refletirmos sobre o tema abordado.

3 | O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ELO PARA COM A REALIDADE DIGITAL

Ontem, estávamos na Era Industrial, hoje, somos parte da Era Digital. Ontem, aprendíamos a nos relacionar com as novas tecnologias desenvolvidas para aperfeiçoar a vida humana – óculos, relógios, etc. –, hoje, segundo Dias (2018), não é possível se desvincular das tecnologias e das mídias digitais – *smartphones*, *tablets*, etc. – e os inúmeros aplicativos digitais que facilitam/descomplicam e ao mesmo tempo assujeitam a vida humana, uma vez que, de acordo com Dias (2018, p. 49), “A relação homem-máquina é uma relação que já faz parte da própria constituição dos sujeitos. Quando um indivíduo nasce, ele já nasce afetado pela relação com a máquina.” Assim, de acordo com Orlandi (2015), nesse mundo digital o indivíduo interpelado em sujeito se constitui e, desse modo, o mundo se significa.

A partir dessa reflexão, surge algumas inquietações: como trabalhar com as tecnologias digitais, que avançam significativamente todos os dias, na EJA, onde encontramos uma multiplicidade de alunos – a partir de 15 anos no Ensino Fundamental e 17 anos no Ensino Médio – que acabam de iniciar ou, então, voltam a escola para retomar/concluir sua escolarização? E ainda, aspiram uma retomada à cidadania, uma melhor proposta futura no mundo do trabalho, um diploma? Se em algumas escolas brasileiras a presença das tecnologias digitais e das atividades

a partir do letramento digital são quase inexistentes¹? Em busca de respostas, primeiramente, é necessário entendermos sobre o letramento e o letramento digital.

Para Mollica e Leal (2009) juntamente com Frade (2011), letramento é ensinar/aprender/compreender a ler/escrever no íntimo contexto, para que a leitura e a escrita façam sentido nas particularidades e nas singularidades de cada sujeito. E, a partir disso, o conceito de letramento digital, para Frade (2011, p. 60), “[...] implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.” Assim, o letramento possibilita ao sujeito letrar-se em todos os meios que lhe é apresentado, inclusive o digital.

Mas, para que o letramento digital proposto pelas autoras permeie as salas de aulas da EJA, a escola – preliminarmente – deve incumbir-se da responsabilidade de aderir aos novos delineamentos das tecnologias, uma vez que, conforme Frade (2011, p. 8) “[...] as escolas não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades”.

Ressaltamos que, para além dos aspectos legais, soma-se o inegável valor que meios multimidiáticos operam nos processos de escolarização, na medida em que possam facilitar, incrementar, despertar e manter o interesse dos estudantes no ensino-aprendizagem, a partir do trabalho dos professores, planejado para que aconteça em contextos específicos. (MAGALHÃES, 2017, p. 220).

É importante destacar aqui que, a alfabetização de jovens, adultos e idosos dá-se em um processo diferente daquela destinada à crianças e jovens em fase escolar regular, os alunos trabalhadores da EJA chegam na escola com uma bagagem de conhecimentos e experiências vivenciadas, que segundo Magalhães (2017), não podem ser deixadas de lado, por isso, a metodologia na EJA deve ser específica para este público tão plural.

Ainda de acordo com Magalhães (2017), a modalidade EJA pode buscar as propostas de alfabetização apresentadas por Freire (1967), que propõe uma educação para além da prática do ler e escrever, com suas pedagogias libertadoras, procura conscientizar os adultos e idosos a perseguirem uma educação continuada – ao longo da vida –, que os levem a uma conscientização/compreensão de mundo. Podemos destacar que, Paulo Freire convida-nos à educação emancipadora, uma educação para a cidadania, que almeje uma alfabetização que letre para o mundo.

A partir dessa discussão, Mello (2010, p. 57) discorre que a Educação para jovens e adultos,

[...] tem por objetivo o compromisso de possibilitar a população que, por inúmeros fatores de ordem econômica, política e social foram colocados à margem do direito de ter acesso a todos os tipos de bens culturais nos mais diversos espaços e demandas sociais, é imprescindível possibilitar a formação integral do jovem e adulto, implicando assim, o acesso a um tempo/espaço institucional destinado ao aprendizado crítico dos conhecimentos historicamente construídos pela

1. Ver ‘Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017’.

humanidade, entre eles as TIC.

Assim, de acordo com Sampaio e Leite (1999), a escola não deve somente adquirir computadores e outros recursos digitais, para se adotar as TICs. Faz-se imprescindível, então, que a escola e seus professores, segundo Piconez e Filatro (2009, p. 397), preconizem uma formação continuada acerca da “[...] cultura dos estudantes, as peculiaridades da comunidade, as formas de funcionamento da sociedade civil e sua relação com o Estado, de exercer a tolerância e a cooperação entre diferentes.” Nessa conjuntura, os temas sociais atuais citados, podem ser debatidos, planejados e dinamicamente trabalhados em sala com equipamentos tecnológicos, a partir da realidade virtual, do discurso sobre o digital, em favor de um letramento digital.

4 | O TEMA ‘LETRAMENTO DIGITAL’ NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Para dar início a nossa entrevista, a Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello contou-nos sobre como surgiu o interesse em pesquisar o universo da EJA, o que resultou em sua pesquisa de dissertação de mestrado e, posteriormente, publicou o livro intitulado ‘Dilemas e perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: estudo do Programa LetrAção de 2004 a 2007’.

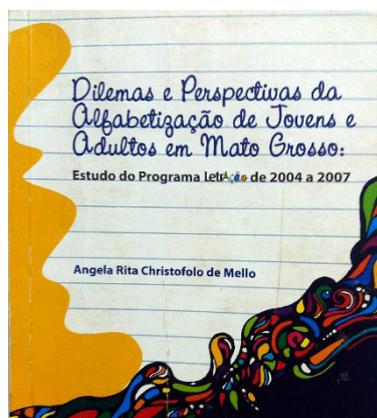


Figura 01 – Capa do livro

Fonte: Rhafaela R. B. Beriula, acervo particular (2018)



Figura 02 – Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello

Fonte: Angela R. C. de Mello, acervo particular (2018)

(01) Angela Rita Christofolo de Mello: O governo de Mato Grosso recebeu uma denúncia do Ministério Público, essa denúncia apresentava que Mato Grosso não ofertava números suficientes de vagas – na EJA - para a demanda de adultos analfabetos. Então, em 2005, nós profissionais trabalhadores da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), realizamos um cadastramento entre os eleitores, no dia das eleições do Referendo do Desarmamento Nacional, realizamos um levantamento do número de pessoas que poderiam estar na EJA. [...] fiquei responsável por duas

sessões de votação, cadastrei quase 300 pessoas. Dessas pessoas, uma tinha nível superior, duas tinham nível médio e, as demais, tinham nível fundamental incompleto, 1/2/3 anos de escolarização ou nada de escolarização. De fato, foi um número assustador.

A partir da trajetória de pesquisa em Mato Grosso da nossa entrevistada, abordada em seu livro, perguntamos sobre seu ponto de vista acerca da EJA nos dias de hoje.

(02) Angela Rita Christofolo de Mello: A EJA, como as demais modalidades educativas, sempre atendem aos interesses ideológicos de uma massa que se sobrepõem, a elite, a ideologia dominante. Não só a EJA, a educação em geral sofreu/sofre com essas reformulações que surgem para atender interesses economicistas do nosso sistema econômico e político. Nos dias de hoje, ainda vejo a EJA como uma modalidade que sempre precisou ... ainda precisa, pedir e exigir uma especificidade, ter um jeito diferente de se trabalhar... Ainda é preocupante os números. O que me incomodou em 2005, continua me incomodando... [...] Da parte política, hoje temos a pressão de se ter o ensino médio rapidamente. [...] O supletivo! Sim! Tudo aligeirado [...]. Saem pessoas não formadas para atuar em diversas áreas. [...] São formas que o governo faz para sair da zona emergencial de analfabetos. Não se preocupam com uma formação continuada para professores e alunos, uma formação mais aprofundada como o nível superior. Não! A cobrança é aligeirar tudo, é atropelar tudo, fazer rápido para atender a emergência de um país que não deveria ser mais emergente.

Através da memória discursiva, abordada por Orlandi (2015), percebemos que a entrevistada fala sobre o neoliberalismo e suas relações de forças dominantes no nosso cotidiano. Referente a isso, Magalhães (2017) discute que, o neoliberalismo busca um aligeiramento nos estudos de adultos, o que afeta diretamente a educação – em especial a EJA –, ou seja, interpela-a ideologicamente para seu próprio benefício, com interesses trabalhistas e políticos. De acordo com Orlandi (2017, p. 25), “Este é um efeito da ideologia capitalista na conjuntura da mundialização com suas possibilidades oferecidas ao consumidor. O conhecimento, tornado informação, torna-se parte do consumo.”

Percebe-se que, a formação do professor é afetada pelo assujeitamento ao capitalismo. Na EJA, essa condição se apresenta interdiscursivamente com mais veemência, pois a retórica da educação voltada para o mercado de trabalho é enunciada cotidianamente nos discursos jurídicos governamentais que, por sua vez, são parafrásticamente encontrados nos discursos dos sujeitos. Tal relação entre educação e mercado de trabalho se voltam ao sentido da educação de sujeitos trabalhadores.

Através desse sentido, o termo ‘educandos/alunos/estudantes trabalhadores’,

ganha sentido duplo, uma vez que, quando se enuncia ‘educandos/alunos/estudantes trabalhadores’ da EJA, remete-se ao sujeito freiriano que trabalha por uma vida digna, por uma retomada à educação e à cidadania. Com o uso da ironia, alguns autores nos levam a reflexão de que, para o Estado capitalista, o aluno ‘trabalhador’ é aquele que tem que estudar para adentrar no mundo do trabalho. Assim, nas formações continuadas dos professores é importante ressaltar que a utilização das tecnologias digitais em sala de aula deve ser aliadas ao letramento digital, com o intuito de preconizar o relacionamento do aluno com o digital, para que este possa interpretar e questionar o funcionamento do digital frente ao sistema capitalista.

Sobre tal discussão, Magalhães (2017, p. 220-221) discorre que,

Atratividade, fetiche, modernização, novidade, rapidez e outros, são características requeridas em tempos de aceleração e compressão do tempo, o que não quer dizer substituição do conhecimento por quantidade de informações, ou ainda, que a formação seja pensada em termos de treinamento, voltada tão somente para a inclusão no mercado de trabalho.

Perguntamos também para Angela Rita Christofolo de Mello sobre as contribuições das tecnologias digitais e do letramento digital aliados ao ensino-aprendizagem da EJA, e como elas poderiam auxiliar alunos e professores no dia a dia escolar. Ela nos respondeu que, primeiramente o professor deve se empenhar e incluir os alunos no mundo das tecnologias, mesmo sendo difícil no início, faz-se necessário esse trabalho.

(03) Angela Rita Christofolo de Mello: É um trabalho gradativo que o professor, através de esforço e paciência pedagógica, comece a incluir aos poucos as tecnologias, é uma alfabetização digital necessária. [...] tem que se trabalhar com as tecnologias digitais. No que as tecnologias podem auxiliar? Se for tudo bem planejado e se o professor souber utilizar a tecnologia para trabalhar com os alunos, ela pode auxiliar muito. [...] Existe toda uma complexidade e uma resistência, por parte de alguns professores. Mas o aprender e o usar, é importante e necessário, temos que utilizar de forma correta, voltando para a objetivo da EJA [...] o professor ainda tem certa resistência, ainda não dão conta de usar totalmente [...], precisam aprender a utilizá-lo a favor da educação. [...] O letramento digital é a necessidade do século.

Durante seu discurso, percebemos que a entrevistada dá enfoque, parafrásticamente, sobre o professor saber utilizar as tecnologias. Refere-se a necessidade de se ter uma boa formação – inicial e continuada –, para que, como cita Mollica e Leal (2009), o professor construa sua alfabetização tecnológica; ou seja, que aprenda a utilizar as tecnologias em favor do letramento digital para os alunos. Sampaio e Leite (1999, p. 68-69) também enfatizam tal paráfrase e afirmam

que,

[...] a decisão de defender uma alfabetização tecnológica para o professor fundamenta-se na importância de seu trabalho e na constatação de que este está ligado não só à produção, mas também à solução dos problemas educacionais. [...] A formação, inicial e continuada, pode possibilitar aos profissionais analisar criticamente as transformações da realidade e agir sobre elas, construindo e praticando novas propostas pedagógicas que estejam voltadas ao atendimento das necessidades populares.

Percebemos, nos discursos da nossa entrevistada, a importância do letramento, mas ao continuar sua fala insiste em dizer que, para de fato ocorrer o letramento digital os professores necessitam aprender a utilizar as tecnologias, o que nos leva ao entendimento de que as TICs precisam ter mais destaque nas formações continuadas. Por fim, perguntamos para nossa entrevistada qual seria o impacto da alfabetização e do letramento digital na vida dos alunos:

(04) Angela Rita Christofolo de Mello: A alfabetização é o alicerce, é o primeiro direito constitucional que precisa ser retomado, valorizado e respeitado. Se todos os brasileiros fossem alfabetizados e letrados, não só digitalmente, mas letrados em todos os níveis e sentidos da educação, nós teríamos uma outra realidade social, política e econômica. A alfabetização é necessária para que o letramento digital aconteça.

Em um gesto de leitura da prática discursiva da Professora Doutora Angela Rita, a partir da referência de Orlandi (2015), percebemos que a entrevistada posiciona-se na função sujeito professora-formadora, uma vez que apresenta a importância de se utilizar as TICs na EJA, o que favorece o letramento digital, contudo, deixa explícito que o professor tem que, primeiramente, aprender a usar as tecnologias, para depois apresentar aos alunos em sala de aula. Faz-se necessário então, uma formação continuada digital para os professores que, posteriormente, propicie o contato dos alunos trabalhadores da EJA com os recursos tecnológicos, para que juntos construam novos conhecimentos.

5 | EFEITO DE FECHO

Ao analisar a entrevista que realizamos com a Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello, chegamos a algumas conclusões. Podemos dizer aqui, conclusões inacabadas, uma vez que, procuramos propor um diálogo inicial sobre a importância de se debater, nas formações continuadas, o trabalhar com o letramento digital nas salas de EJA. Como consequência, esperamos que outras discussões atravessem este texto, produzam novos questionamentos que levem a outros debates e conclusões sobre temáticas relacionadas a EJA e a TICs utilizadas em favor da educação. Assim, como diz Magalhães (2017), é preciso debater.

Para tanto, a utilização do letramento digital nas turmas da EJA apresenta-se, após um certo estranhamento de início, essencial e reconhecida pelos alunos, o que promove uma inclusão, não só social, mas também, a inclusão digital. Além disso, essa nova forma de se letrar leva o aluno a significar e a significar-se diante de uma sociedade cada vez mais ostentada pelas TICs, em suas variadas faces, Assim, “[...] o sujeito se constitui e o mundo se significa.” (ORLANDI, 2015, p. 94).

Em relação ao letrar digitalmente, a análise da entrevista nos permite apresentar a posição sujeito professora-formadora da entrevistada em relação a defesa e a necessidade de uma formação continuada atrelada à realidade encontrada por jovens, adultos e idosos em seus ires e vires de casa, do trabalho e da escola. Desta forma, a formação deve, primeiramente, despertar o interesse nos professores, capacitando-os para trabalhar com as TICs em sala de aula.

Para isso, conhecer os alunos trabalhadores da EJA é necessário, uma vez que, cada um se apresenta carregado de ideologias, com um universo próprio de conhecimentos, experiências e práticas. A partir disso, os professores da EJA podem desenvolver suas práticas pedagógicas a partir das discussões acerca das tecnologias digitais, propostas na formação continuada. Adquire-se, assim, não só informações, mas também novas conquistas de formações, experiências, ideias e propostas de outros professores que, do mesmo modo, trabalham com este público.

Encerra-se esse texto com a perspectiva de que, o ideário de se ter as TICs aliadas ao cotidiano das escolas, ainda está longe e, sabemos que a realidade tecnológica está ainda distante do cotidiano das aulas planejadas pelos professores da EJA, mas – uma provocação –, não tão longe que não se possa trabalhar, discutir e trazer para dentro da sala de aula. Basta a escola, juntamente com o professor, disporem-se a aprender e, muitas vezes, aprenderem junto com seus alunos. Assim, o letramento digital e o aprendizado eletrônico incentivado pelo professor, proporciona aos alunos um novo paradigma de aprender a ver a educação, o que leva a ação de descobrir novos meios de diálogos/comunicação que, não ficam apenas dentro da sala de aula, levam os alunos trabalhadores para além dos muros do centro de educação.

REFERÊNCIAS

BERIULA, Rhafeela Rico Bertolino. **Capa do Livro**. 2018. Altura: 1883 pixels. Largura: 1650 pixels. 96 dpi. 24 bits. 372 Kb. Formato JPG. Acervo particular.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, São Paulo: Pontes, 2018.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 59-84.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MAGALHÃES, Lúcia Karam. Presença de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. *In*: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. (org.) **Educação de Jovens e Adultos**: em debate. Jundiá: Paco, 2017. p. 219-243.
- MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Angela Rita Christofolo de Mello**. Depoimento [16 ago. 2018]. Entrevistadora: Rhafaela Rico Bertolino Beriula. Sinop, MT, 2018. Gravação digital (23 m 10 s). Entrevista concedida para realizar um artigo para a disciplina de Metodologia em Letras em Sinop.
- _____. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: estudo do Programa Letramento de 2004 a 2007. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2010.
- _____. **Professora Doutora Angela Rita Christofolo de Mello**. 2018. Altura: 454 pixels. Largura: 390 pixels. 24 bits. 313 Kb. Formato JPG. Acervo particular.
- MOLLICA, Maria Cecília; LEAL Marisa. Graus de letramento. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; LEAL Marisa. (org.) **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11-56.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo; FILATRO, Andrea Cristina. O desenvolvimento profissional da docência na formação de professores face a utilização das tecnologias. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 394-427, jun., 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/995/1010>. Acesso em: 1 set. 2018.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 27/03/2020

Dalva Helena de Medeiros

RESUMO: Objetivamos divulgar resultados de dois projetos: de pesquisa sobre organização do ensino para a formação do pensamento teórico-científico e de extensão sobre formação de pedagogos que atuam como docentes e gestores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I em um município do interior do Estado do Paraná. Delimitamos para análise a formação referente aos gestores diretores e pedagogos ocorrida nos anos de 2017 a 2019. Para levantamento do conteúdo a ser desenvolvido na formação em 2017, utilizamos de um questionário, a partir do qual identificamos que a grande maioria conhecia as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural adotadas pelo município. Contudo, ao serem indagados sobre a função da escola e a função do gestor na escola, explicitaram compreensões que se filiam a concepções que concebem a escola com função de treinamento para o mercado de trabalho e para atuação cidadã ou escola como espaço de acolhimento social e construção de conhecimentos pelo estudante. Quanto à

função da direção da escola, vários gestores expressaram a compreensão da gestão burocrático-administrativa. Em outro momento da formação, em 2018, uma das questões foi: a pedagogia é uma ciência? 100% dos respondentes afirmaram que sim. A partir dessa resposta levamos a reflexão da pedagogia como um campo científico-investigativo sobre a teoria e a prática educativa e o pedagogo como o profissional investigador do fenômeno educativo, buscando, dessa forma, superar a concepção técnico-burocrata. No ano de 2019, a formação objetivou contribuir para a reestruturação dos projetos político-pedagógicos e propostas pedagógicas curriculares por meio da discussão dos fundamentos que possibilitam a organização da gestão e do ensino que propiciam o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, como promotor do desenvolvimento humano. Ressaltamos o valor da unidade entre pesquisa, extensão e ensino na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Pedagogia. Pedagogo. Pensamento teórico-científico.

PEDAGOGUE'S ACTIONS IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: IMPLICATIONS FROM HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY AND

ABSTRACT: We aim to disseminate the results of two projects: a research project on the organization of teaching for the formation of theoretical-scientific thinking and an extension project on the formation of pedagogues who act as teachers and managers in Early Childhood Education and Elementary School in a city located in Paraná state. To the analysis, it was delimited a principals and pedagogical managers' formation that took place from 2017 to 2019. A questionnaire was used to survey the content and was developed in the 2017 formation, from which it was identified that the vast majority knew the concepts of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory adopted by the municipality. However, when asked about the role of the school and the role of the manager in the school, they exposed conceptions that are affiliated with thoughts that conceive school as a training function for the labor market and for citizen or school performance as a social and knowledge construction by the student. As for the role of a school principal, several managers expressed an understanding of bureaucratic-administrative management. In another formation's moment, in 2018, one of the questions developed was: is pedagogy a science? 100% of respondents said yes. From this on, we reflect pedagogy as a scientific-investigative field on educational theory and practice, as well as the pedagogue as an educational phenomenon professional investigator, seeking, in this way, to overcome the technical-bureaucratic conception. In 2019, the formation aimed to contribute to the restructuring of political-pedagogical projects and curricular pedagogical proposals, through discussions on fundamentals that enable the organization of management and teaching which provide the development of theoretical-scientific thinking as a promoter of human development. We emphasize the value of the unity between research, extension and learning in teacher education.

KEYWORDS: Management. Pedagogy. Pedagogue. Theoretical-scientific thinking.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo relata um recorte de dois projetos, um de pesquisa sobre a organização do ensino que possibilita a formação do pensamento teórico-científico, vinculado ao projeto de extensão de formação de pedagogos docentes e gestores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, na rede municipal de um município do interior do Estado do Paraná.

Objetivamos neste trabalho, delimitar, tão-somente, a formação realizada com os gestores no período correspondente de 2017 a 2019.

Para iniciar a formação, realizamos em 2017 um levantamento de dados, por meio de questionário com consentimento livre e esclarecido, com os gestores diretores, o qual apontou, na tabulação e análise, o desconhecimento da função da

escola e da função da gestão da escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, embora essas concepções estivessem expressas e adotadas oficialmente, nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. A contradição diagnosticada pelo questionário, foi confirmada pela equipe pedagógica como uma dificuldade encontrada: a dicotomia entre a teoria expressa em documentos e as práticas realizadas pelos gestores. Assim, buscamos pesquisar e discutir com o grupo de diretores, a gestão escolar voltada a finalidade do ensino aprendizagem com êxito.

Buscamos esclarecer as contradições, entre a afirmação de adoção de uma concepção crítica de educação pela rede pública municipal e, simultaneamente, afirmar que a escola tem por função preparar para o mercado de trabalho e realizar acolhimento social. Buscamos ainda investigar e explicitar junto aos gestores, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma organização escolar com potencialidades para a formação do pensamento teórico-científico, e conseqüentemente para a formação humana omnilateral e não somente com foco para atender demandas do mercado.

No ano de 2018 utilizamos, na segunda etapa de formação, outro questionário no qual buscamos conhecer a compreensão que possuíam sobre a função da pedagogia e do pedagogo escolar, novamente identificamos contradição, pois 100% dos respondentes identificavam a pedagogia como ciência e como um campo investigativo, identificavam o pedagogo como pesquisador, entretanto, ao relatar o trabalho desenvolvido, foram verificadas rotinas burocrático-administrativas com centrais na atuação rotineira dos diretores e pedagogos das escolas. Neste ano buscou-se discutir e analisar a função dos diretores e pedagogos como profissionais que possuem as condições de um investigador a partir de problemáticas acontecidas nas escolas.

Em 2019, a partir das situações já observadas, acrescentou-se a necessidade de atualização e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) das escolas municipais, em atendimento às novas diretrizes nacionais e estaduais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular do Estado do Paraná.

Aproveitamos a necessidade para estudarmos e revisarmos os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos que embasariam as ações de docentes e gestores da escola.

O artigo relata as etapas de formação e resultados obtidos.

21 A ATUAÇÃO DA GESTÃO COMO ATIVIDADE FIM, COM INTUITO DE POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para que a educação cumpra com a função de humanização do homem, há necessidade de a gestão escolar integrar em suas ações, procedimentos científicos, compreender a necessidade de produção coletiva, empregar processos formadores que produzam a transformação democrática da realidade.

A adoção da pedagogia Histórico-Crítica pelas escolas municipais paranaenses, tornou-se de certa forma um bordão, pois em grande medida, não apresenta nas práticas cotidianas, coerência com o que é definido oficialmente.

Questões básicas da pedagogia Histórico-Crítica são expostas por seu precursor Saviani nas obras *Escola e Democracia* (2008) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1995): a escola tem por função a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, por meio dos conteúdos escolares, organizados e sequenciados nos anos escolares, não cabe à escola transmitir qualquer saber cotidiano e sim os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Sendo assim, nos esclarecem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que a gestão escolar numa perspectiva sociocrítica precisa ter foco no seu fim de educar a todos com êxito e não deixar que as atividades meio, se tornem as atividades fim da escola.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. **O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente** (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p.419) (Grifo nosso).

Complementam ainda, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que a organização e a gestão existem para atingir as finalidades do ensino, para favorecer o trabalho dos professores. Eles analisam que inovações tais como: novos equipamentos, ou ainda eleições para direção e colegiados de gestão democrática de nada adiantam se a aprendizagem escolar não se concretizar e as crianças continuarem com baixo aproveitamento.

Compreendemos por meio dos autores citados, que cabe à direção prover as condições para que os professores desenvolvam um bom trabalho, ou seja, os aspectos administrativo, financeiro, burocrático, devem estar em função do bom ensino, do bom aprendizado. Entretanto, corriqueiramente nas escolas, inclusive naquelas objeto da investigação, os diretores envolvem-se com as questões administrativo-burocráticas como um fim em si mesmas e dispendem toda, ou a maior parte do tempo com elas, desviando-se da finalidade educativa da escola.

Em que a Teoria Histórico-Cultural (THC) pode contribuir para essa discussão?

Aprendemos por meio de seus pressupostos de como o ser humano aprende e se desenvolve, e dos seus desdobramentos na didática, a reconhecer princípios de organização do ensino e da escola, capazes de produzir desenvolvimento.

Compreendemos por meio de Vigotski, que

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento, mas corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos, que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis (VIGOTSKI, 2004, p. 484).

A afirmação do psicólogo russo nos leva a entender que apenas a frequência da criança na escola, é insuficiente para que se aproprie da herança cultural objetivada nos conteúdos curriculares das áreas de matemática, das ciências naturais, humanas e sociais, e ainda, nos estimula a considerar que precisamos de uma aprendizagem corretamente organizada, com o intuito de possibilitar processos de desenvolvimento mental, que fora da escola, ou em uma escola sem organização adequada, não irão acontecer.

Autores já citados, como Saviani (1995) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), dentre outros, definem como parte de uma boa organização escolar: a atividade docente planejada com intencionalidade e o domínio do conteúdo pelos docentes. Dessa forma, a gestão de uma escola precisa contribuir para que estas atividades e condições essenciais existam: horários para planejar, para estudar, para avaliar as práticas pedagógicas já existentes.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), indicam que as ações pedagógicas organizativas devem ser decididas e objetivadas coletivamente para que sejam compreendidas e adotadas conscientemente pelo grupo de gestores, educadores e funcionários.

A THC por meio das pesquisas sobre a formação humana, principalmente na faixa etária da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos leva também a compreender, por meio dos estudos sobre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico realizados pelas autoras Martins; Abrantes e Facci (2016) que a escola tem um papel fundamental no ensino de conceitos, por meio de jogos e brincadeiras (3 a 6 anos), atividade de estudo (6 a 11 anos).

Depreendemos por meio desses estudos, que a função da educação, vai além da formação de trabalhadores ou consumidores para atender aos ditames capitalistas, estamos contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, formando humanos. Formar humanos, significa não somente preparar para ocupar postos de trabalho, executar tarefas, e sim pensar, criar, transformar, entender contextos.

Considerando as afirmações, aos gestores e professores, se torna essencial perceber as concepções norteadoras dos projetos políticos pedagógicos, que expressam a compreensão de sociedade, de escola, de ser humano, não são

meras formalidades para constar num documento, precisam expressar posições e definições, para que sejam acolhidas e operacionalizadas pelo coletivo escolar.

Cabe à equipe organizadora da escola, socializar e debater os fundamentos teóricos, relacioná-los com a realidade escolar e social, de modo que professores, funcionários, estudantes e pais, se compreendam como sujeitos na gestão da escola, na qual podem contribuir nas decisões e nas ações. Não apenas decisões sobre a organização de uma festa ou a compra de um equipamento, por exemplo, as deliberações conjuntas, devem contribuir para que a escola ensine melhor, aperfeiçoe-se pedagogicamente, para que os conceitos de avaliações internas e externas sejam analisados, para que a escola seja mais inclusiva, dentre outros assuntos significativos.

Agindo dessa forma, situações já tradicionais como a organização da festa ou compra de equipamentos e materiais, podem ganhar novo sentido, ser apenas os meios, para uma meta pedagógica a ser alcançada.

Além do papel dos fundamentos teóricos e sua relação com a *práxis* escolar, discutimos junto aos gestores escolares, práticas inclusivas nas reuniões escolares, nas escolhas de representantes para o Conselho Escolar, nas apresentações em festividades anuais.

Elucidamos que não basta existir um parágrafo no PPP ou PPC afirmando que a escola deve possuir práticas inclusivas e continuar com velhas práticas na organização de reuniões, conselhos, festividades.

Buscamos trazer para as discussões práticas consolidadas, ilustrando a partir dos relatos dos gestores, a composição de Conselhos Escolares, os quais, não raras vezes, são compostos apenas por professoras e esposos de professoras, alguns pais já participativos que já são convidados a participar e a eleição, neste caso, existe apenas para confirmar os nomes já previamente definidos. Os idosos, os cadeirantes, os gordos, os negros, os homossexuais, pais de crianças com necessidades especiais, dentre outras minorias, nunca ou raramente participam efetivamente, possuem espaço, como integrantes dos conselhos, tomando parte das discussões e decisões.

Procuramos enfatizar o valor da participação dessas pessoas pois, percebem e vivenciam situações que passam despercebidas pela maioria, tais como barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais e preconceituosas que existem no ambiente escolar. A escuta desses seres humanos, nos faz mais humanos também.

As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e de agir das pessoas. [...] Ou seja, as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p.414)

Retomamos Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), pois eles nos esclarecem que a escola é lugar de aprendizagem, não somente para os estudantes, e sim para os professores e para todos os envolvidos na organização. Os autores afirmam que as pessoas podem mudar as organizações, bem como, as organizações podem mudar as pessoas, que ocorrem transformações recíprocas. Ou seja, ao incluir pessoas, ao ouvi-las, aprendemos e passamos a **ver** situações que anteriormente passavam despercebidas pela rotina já estabelecida, de modos de tratar estudantes e pais, os quais não permitem uma abertura ao diálogo.

Para os estudantes, a título de exemplo, perceber uma pessoa com deficiência, uma pessoa negra, participando, tomando decisões, significa empoderamento, constitui-se em identificação, valorização, superação de discriminações.

Outra atividade tradicional e necessária à organização da escola, são as semanas de planejamento de ensino, as quais, invariavelmente, transformam-se em espaços de pouca discussão, destinadas a cópias de planos de anos anteriores ou do sumário de livros didáticos. Gasta-se a maior parte do tempo com informes administrativos, dinâmicas de integração, cafés, restando insuficiente tempo, para: discutir as características da escola, dos estudantes, quais as dificuldades encontradas e possíveis soluções, retomada dos fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento humano e quais conhecimentos e organização do ensino seriam essenciais, sopesando-se as características dos estudantes e faixa etária.

Isto significa a predominância, mais uma vez, das atividades burocrático-administrativas, como um rito anual, mas que acabam por oferecer pouco para a atividade fim de organizar a escola: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, por meio da aprendizagem de conhecimentos, valores e atitudes.

Ter uma data para reunir-se anualmente é necessário, porém insuficiente, pois, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419 -420) é imprescindível a “interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do trabalho escolar”. Ou seja, se faz imprescindível a organização dos tempos e espaços escolares de modo a discutir o que é essencial para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem.

Uma escola na qual os seus objetivos e seus resultados estão voltados à formação humana precisa expressar a valorização das relações sociais, afetivas e culturais e a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados.

3 | A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA, O PEDAGOGO COMO INVESTIGADOR E ORGANIZADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

No ano de 2018, ao iniciarmos a formação, outro questionário foi aplicado aos diretores e pedagogos, com o objetivo de identificar o conceito de Pedagogia e do papel do pedagogo na gestão. Os resultados apontaram que, 100% dos respondentes identificavam a Pedagogia como um campo investigativo, muito embora, as respostas sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano da escola, indicassem rotinas burocráticas e ações aconselhativas e disciplinadoras das crianças e/ou familiares.

Libâneo (2002, p. 60) realiza uma crítica sobre a compreensão reducionista da Pedagogia apenas como “o curso de formação de professores para as series iniciais e ensino fundamental e pedagogos.” Ele afirma, que a Pedagogia precisa ser vista, antes de tudo, como um campo científico, não como um curso.

Ao tratar da tarefa do curso de Pedagogia, Libâneo (2002) considera como indispensável formar, o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas, em ambientes escolares e não escolares. Logo, a função do pedagogo não se reduz à tarefa de docência em sala de aula, ou atividades rotineiras de disciplinamento de crianças, ele precisa estar apto a analisar e pensar o processo educativo, a organização dos espaços educativos.

Ao compreendermos a Pedagogia como um campo investigativo e o pedagogo como um investigador, pesquisador, intuímos um profissional capaz de analisar situações educacionais e de propor soluções, apoiado na clara compreensão sobre: a finalidade da escola, a função do professor, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento.

Libâneo (2002), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Franco (2008) defendem a formação de um pedagogo que seja um profissional crítico e reflexivo sobre a realidade escolar e social, capaz de realizar a mediação entre a teoria e a prática, comprometido com um PPP voltado à emancipação dos sujeitos, ao respeito às diversidades, um sujeito que busca transcender e reorganizar a *práxis* escolar num sentido de superar as desigualdades, por meio de planejamento e organização intencionais.

Para acontecer uma transformação no ambiente escolar, o trabalho do pedagogo necessita ser científico e coletivo, pois atividades isoladas, por mais bem propositadas que sejam, não conseguem abranger o todo da escola.

A cientificidade está em observar a realidade escolar, analisar dados sobre a escola, sobre a educação, analisar as práticas pedagógicas e buscar junto com o grupo de professores, estabelecer as relações com os fundamentos filosóficos e psicológicos e superar práticas excludentes, mesmo aquelas com a aparência de incluídas, mas que enfatizam o cuidado, o acolhimento, a convivência

harmoniosa, entretanto, esvaziam o conhecimento científico, filosófico e artístico, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico-científico e a formação humana.

O profissional pedagogo, pode atuar na organização do trabalho pedagógico, na gestão das escolas e na gestão pública, em secretarias de educação e núcleos regionais da educação, as quais emanam princípios e normas gerais para a organização das unidades escolares. As secretarias municipais de educação e núcleos regionais, podem realizar parcerias, convênios com universidades públicas, objetivando por exemplo, a formação continuada de professores, situação que propiciou a oferta desse projeto de extensão.

Fizemos reflexões no decorrer dos encontros de formação, a partir dos próprios relatos dos cursistas, de modo que pudessem fazer suas próprias avaliações sobre os resultados efetivos para a transformação escolar, para um melhor ensino aprendizagem, a partir de práticas burocráticas, de preenchimento de formulários, aconselhamentos individuais de estudantes com baixo rendimento escolar, dentre outras práticas recorrentes, em detrimento da organização da escola e das práticas pedagógicas para contribuir ara um melhor ensino-aprendizagem.

Penso que houve oportunidades de relação teórico-prática valorosas para se repensar a finalidade da escola e da gestão.

4 | A ATUAÇÃO DOS GESTORES NA REESTRUTURAÇÃO DOS PPP E DAS PPC DOS MUNICÍPIOS

No ano de 2019 nos dispusemos a assessorar a reestruturação dos PPP e PPC de todas as escolas municipais, em atendimento à exigência de ajustamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Referencial Curricular do Estado do Paraná.

Os encontros de formação foram com os pedagogos e pedagogas, organizados em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação – SECED, que por sua vez, seguiu as orientações do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Educação – SEED, por meio do Núcleo Regional de Educação – NRE.

Para cada encontro, definimos as temáticas, de acordo com as etapas de elaboração dos documentos PPP e PPC, para tal nos fundamentamos em Veiga (1995). A cada formação, os pedagogos, a partir das orientações, replicavam a reunião com os professores da escola e distribuíam as tarefas relativas a fase de trabalho.

Devido estarmos com um grupo novo de pedagogos e pedagogas, no primeiro encontro, retomamos os conteúdos expressos na seção dois deste artigo, abordando

os seguintes tópicos: Função da Escola, Escola Democrática, Função do Pedagogo na Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico.

Detivemos maior tempo a detalhar as etapas de elaboração do PPP: 1) Situacional ou Diagnóstica, a qual envolve a história da instituição, sua situação atual e a partir dela, definir o que se deseja alcançar. 2) Etapa Conceitual ou de Fundamentos Teóricos a qual objetivou revisar os fundamentos já adotados, cotejando-os com o Referencial Curricular do Estado do Paraná, o qual já contempla a BNCC; 3) Etapa Operacional, a qual teve por intuito definir as ações necessárias para atingir os fins em cada unidade.

Orientamos que ao definir o marco situacional é preciso fundamentar-se em dados: resultado de avaliações externas, avaliação interna ou institucional, estabelecer relação entre esta escola e as demais da rede municipal, do estado, da região.

Solicitamos investigar quem são os sujeitos da escola: seus pertencimentos étnicos, religiosos, situação econômico-financeira familiar, escolaridade dos pais, atividades culturais e de lazer que o estudante participa para além da escola.

Instigamos a avaliar a organização da escola por meio das seguintes questões: como está a estrutura pedagógica da escola? Que tipo de gestão é praticada? Como é realizada a distribuição de tarefas? A estrutura burocrática da escola contribui para a gestão democrática, para seu bom funcionamento?

Orientamos a analisar se as regras e normas estabelecidas para discentes e docentes estavam de acordo com a legislação vigente, se contemplavam questões relativas aos direitos humanos e inclusão.

Convidamos a revisar o currículo e também analisar se os recursos humanos e físicos estavam suficientes em relação às demandas da escola.

A secretaria orientou quanto as datas e prazos e quanto a forma que seria utilizada para levantamento de dados, por meio de questionário padronizado para todas as unidades, as etapas de registros e sistematizações necessários a cada encontro na escola.

Na etapa Conceitual ou de Fundamentos Teóricos objetivamos a projeção do novo, do que desejamos alcançar;

A etapa exigiu definições mais gerais: concepções de Mundo, de Sociedade e de Sujeitos que desejamos formar. Esta etapa exigiu conhecimento da legislação e pesquisas de cada área do conhecimento, compreendendo os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos. A Secretaria de Educação optou em organizar um grupo um pouco menor com integrantes da Equipe pedagógica da Secretaria e algumas pedagogas das unidades escolares, este grupo realizou leituras, revisou os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos, produziu novo texto, o qual foi socializado com todas as escolas, tanto para conhecimento, como para sugestões e

alterações. Depois foi sistematizado em um dos encontros com todos os pedagogos e pedagogas, pois os fundamentos são princípios norteadores da rede municipal e não de distintas escolhas por unidade.

As concepções específicas de conteúdos e metodologias foram lidas e definidas em cada escola: de Língua Portuguesa/Alfabetização; Alfabetização Matemática e Matemática; Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física ou áreas: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, as quais seguiram o que está indicado no Referencial Curricular do Estado do Paraná, assegurados os direitos de aprendizado, constantes na BNCC.

Na etapa Operacional, a qual teve por intuito definir as ações necessárias para atingir os fins em cada unidade, elaborou-se os planos de ação e dos planos de ensino de cada disciplina. Envolveu todos os professores no trabalho de leitura, análise e escrita.

O município desejou permanecer com os fundamentos e concepções da pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, consideradas como aquelas que atendem às necessidades de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora, atendida pela rede pública.

5 | METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA E EXTENSÃO

O relato faz um recorte de um projeto de extensão de formação continuada para pedagogos da rede municipal de um município do interior do Paraná, desenvolvido por meio de parceria entre uma universidade pública estadual e a Secretaria Municipal de Educação. O projeto de extensão, vincula-se ao Projeto de Pesquisa, intitulado: A organização do ensino para a formação do pensamento teórico-científico, de modo que o ensino, a pesquisa e a extensão se articulem e se complementem, pois a pesquisa oferece os subsídios para uma boa formação, seja ela inicial ou continuada.

No ano de 2017 um questionário com termo de consentimento livre e esclarecido foi aplicado para 59 diretores de escolas de Educação Infantil e/ou de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de saber se os mesmos conheciam as concepções pedagógica e filosófico-psicológica adotadas pela mantenedora Secretaria Municipal de Educação e expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar, bem como conhecer as suas compreensões sobre a função da escola e da gestão da escola.

Os resultados, após tabulação, indicavam que os diretores sabiam nomear as concepções adotadas, entretanto, suas percepções sobre as funções da escola e da gestão escolar, se mostravam equivocadas, em relação aos princípios

defendidos pela PHC e THC. As respostas sugeriam que a escola seria um espaço de acolhimento social, de construção de conhecimentos pelo próprio estudante, de formação para o mercado de trabalho, para a adaptação e acatamento de deveres, como sinônimo de ser um bom cidadão.

As respostas sobre a função da gestão equivaliam a um trabalho técnico-burocrático, concebendo os meios como o fim, ou seja, ignorando que a finalidade máxima, para as concepções adotadas é o ensino aprendizagem com êxito para apropriação do conhecimento historicamente acumulado e relegando a organização didático-pedagógica que possibilita que esses processos ocorram. Assim, o questionário ofereceu-se como um instrumento de diagnóstico, delimitador da problemática a ser pesquisada e analisada nos encontros de formação.

No ano de 2018, outro questionário foi aplicado aos diretores, com o objetivo de saber como concebiam a Pedagogia e o papel do pedagogo na gestão. Os resultados apontaram que 100% dos respondentes identificavam a pedagogia como um campo investigativo, muito embora, as respostas sobre o trabalho na escola, indicassem rotinas burocráticas e ações disciplinadoras de condicionamento a regras e normas pelos estudantes e aconselhamento dos responsáveis. A partir das respostas organizou-se o conteúdo dos encontros.

No ano de 2019, houve um desafio de reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos e Propostas Pedagógicas de todas as escolas municipais, em decorrência de adequações exigidas pela publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A tarefa foi encaminhada em comum pelo Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com as orientações emanadas pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação SEED. O projeto de formação continuada teve sua continuidade, colaborando nas etapas da reestruturação. Considerou-se além da BNCC, o Referencial Curricular do Estado do Paraná para revisão e atualização dos documentos norteadores das escolas da rede municipal.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os projetos de pesquisa e de extensão, realizados simultaneamente, foi relevante para uma formação continuada com boa fundamentação teórica.

O tempo dedicado a formação continuada é indispensável para colher bons resultados, tanto em relação ao trabalho do professor universitário que se dispõe ao trabalho de pesquisa e de extensão, quanto ao tempo que convivemos com os grupos em formação, pois palestras esporádicas, mesmo que com educadores ilustres e renomados, não surtem efeito nas tomadas de decisões e ações nas

escolas. Trabalhar durante três anos consecutivos com os gestores da secretaria de educação e com os gestores das escolas, mesmo que considerando uma rotatividade devido eleições, aposentadorias, contratações temporárias foi relevante para conhecer e para criar um vínculo de confiança.

Diagnosticar as necessidades do grupo em formação, por meio de questionários, discutir a tabulação e análise com os gestores da secretaria de educação, definem a qualidade do trabalho e o interesse e satisfação dos participantes, pois conseguem se identificar nos resultados.

A teoria só tem sentido, quando ligada a necessidades de atuação na escola, quando os sujeitos envolvidos reconhecem os conhecimentos como instrumentalizadores das práticas pedagógicas e das práticas de gestão.

Pelos resultados alcançados na reestruturação e elaboração dos PPP e PPC, concluímos que a formação contribuiu significativamente para a compreensão: da função da escola e do conhecimento científico, das funções dos professores e dos gestores, da função dos fundamentos filosóficos, psicológicos, didáticos como princípios norteadores das ações dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. S. *A Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia; quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M.G.D. (Org): *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção Educação Contemporânea.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5ª edição Campinas São Paulo: Autores associados, 1995.

VEIGA, I.P.A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO- Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem pedagógica 113, 115

Afetividade 49, 65, 67, 68, 69, 70, 71

Alfabetização Científica 86, 88, 92, 93

Anos Finais 91, 149, 154

Antitumorais 142, 143, 144, 146, 148

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 30, 33, 39, 42, 44, 48, 50, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 88, 92, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 122, 123, 150, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 205, 208, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 223

Avaliação 149, 151, 154, 156, 158

C

Cães 142, 143, 144, 145, 147, 148

Ciências exatas 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64

Contexto escolar 22, 23, 28, 113, 115, 159, 166

D

Desvantagens 104

Dialogicidade 2

Diário Online 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Divisão sexual do trabalho 57, 60, 62

Docência 15, 33, 43, 46, 51, 53, 54, 137, 211, 219

E

Educação de Jovens e Adultos 201, 202, 204, 210, 211

Educação Física 135, 136, 137, 138, 140, 141, 222

Educação Infantil 65, 66, 67, 68, 71, 72, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 102, 212, 213, 216, 222

EJA 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211

Eletrotécnica Industrial 56, 57, 58, 59, 62, 63

Emoções Negativas 43, 46, 49, 50, 51, 53, 55

Ensino-aprendizagem 19, 92, 104, 122, 173, 174, 176, 177, 186, 188, 190, 195, 196, 198, 199, 205, 208, 218, 220

Ensino de Astronomia 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Ensino de Libras com L2 179

Ensino distância 10

Extensão Universitária 1, 2, 4, 7, 8

F

Formação Continuada 38, 159, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 220, 222, 223, 225

Formação inicial 51, 94

G

Gênero 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 95, 97, 98, 99, 102, 175, 191, 193, 198, 199

Genes antiapoptóticos 142, 143

I

Identidade social 73, 77, 84

Idosos 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 201, 205, 210, 217

Indisciplina na escola 43, 44, 46, 49, 53, 54

Inteligência Emocional 67, 71, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124

IQE 149, 150, 160

L

Leitura 94, 172, 197, 198

Letramento digital 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211

Linfoma 142, 143, 144, 145, 146, 147

M

Matemática 62, 87, 88, 108, 130, 139, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 216, 222

Metodologia ativa 12, 14, 19, 113, 122

Metodologias ativas 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 115, 116, 182, 183, 186

Multicritério 9, 10, 11, 13, 14, 19, 20

N

Narrativa 135, 136, 140

P

Poesia 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Professora 30, 33, 34, 65, 113, 135, 136, 137, 139, 140, 162, 185, 201, 203, 204, 206, 209, 210, 211

R

Relação professor-aluno 48, 49, 50, 65, 71

Relato de experiência 1, 113, 123, 173, 178

Rizoma 135, 139, 140

Rutina Zinco 142, 143, 146

S

Sementes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Sexualidade 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 225

Síndrome de Burnout 43, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54

Situações-problema 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159

T

Tecnologias Digitais 104, 201, 202, 203, 204, 208, 210

Transgênero 73, 77, 79, 80, 83

V

Vantagens 104, 107, 117, 182

Violência 21, 26, 41, 42, 43, 49, 50, 53, 54

 **Atena**
Editora

2 0 2 0